

54854

54854

163

13

1973

1-5

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1973. 13. ÉVFOLYAM

1



A szerkesztőbizottság elnöke:

Hegedűs András

Tagjai:

Bereczki Sándor, Csillik László, Dobcsányi Ferenc, Drien Károly, Erdős János, dr. Gázsó István,  
dr. Geréb György, dr. Jósza Zoltán, Kálmán Jánosné, dr. Megyeri János, Tóth József,  
dr. Várkonyi Nándor, dr. Veidner János

Munkatársak:

Dr. Baksa József (Győr), Birtalan István (Nyíregyháza), Borsodi István (Baja),  
dr. Bellyei László (Kaposvár), dr. Zukovits Imre (Pécs), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest),  
dr. Király Gyula (Eger)

Főszerkesztő:

Németh István

## TARTALOM

<i>Miklósvári Sándor</i> : A parthatározat és az általános iskola .....	1
<i>Dr. Bellyei László</i> : Néhány alsótagozatos tankönyvünk Petőfi-képéről .....	2
<i>Dr. Kerékgyártó Imre</i> : A pedagógiai hatás titkai .....	5
<i>Kelendi Gyuláné</i> : Direkt és indirekt hatások .....	13
<i>Dr. Zukovits Imre</i> : A pedagógiai hatás elvei, törvényszerűségei .....	16
<i>Szeléndi Gábor</i> : A szokások kialakításának problémái az alsó tagozatban .....	20
<i>Baltási Judit—Dr. Szirmai Endre</i> : A kifejezőképesség fejlesztése a 3. osztály fogalmazásórán .....	26
<i>Mészáros Ferenc</i> : A mozgástanulás mint a céltudatos cselekvés feltétele .....	32
<i>Kiss Istvánné—Borsodi István</i> : Az új tanterv szerinti kombinatórikai alapozó munka néhány tapasztalata .....	37
<i>Dr. Gázsó István</i> : Témazáró tudásszintmérő lapok készítése matematikából az általános iskola felső tagozata számára .....	44
<i>Dr. Mosonyi Kálmán</i> : Fogalomalkotás és fogalombővítés az általános iskolai matematika-órákon .....	48
<b>FIATAL NEVELŐK FÓRUMA</b> .....	53
<i>Balogh Tibor</i> : Az epikus irodalmi alkotások megértésének pszichológiai problémái az általános iskolában .....	53
<i>Holpert Flóra</i> : Bemutatjuk Csáky Lajost és Somodi Ferencet .....	56
<b>MŰHELY</b> .....	58
<i>Kovács Margit</i> : A négyzetes gúla térfogatának tanítása csoportfoglalkozással .....	58
<i>Boros Józsefné</i> : Csoportmunka 5. osztályban élővilágórán .....	60
<i>Szűcs Bertalan</i> : Csoportos és önálló tanulói tevékenységek az általános iskolai irodalom-órákon .....	65
<i>Funk Miklós</i> : A Kincskereső 1972-es évfolyamáról .....	70
<b>SZEMLE</b> .....	71
<i>Zukovits Imre</i> : Az aktivitás serkentő tényezői az oktatásban .....	71

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188

A kiadásért felel: Dr. WALDMANN JÓZSEF. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 5700 példányban

73-461 — Szegedi Nyomda

# A párthatározat és az általános iskola

## I.

Ha a történelmi feladat teljesítése szempontjából mérlegre tesszük a 8 osztályos általános iskolát, akkor nincs okunk a szerénykedésre az eredményeket illetően. A kötelező népoktatás 100 éves történetében az utóbbi 25 év csúcsait ilyen tények és számok mutatják: egy-egy korosztály 99 százaléka beiratkozik az általános iskolába és a 10 éves tankötelezettség alatt 92 százaléka el is végzi; hazánkban ma nincsen olyan gond, hogy egy tanköteles gyermek azért nem jár iskolába, mert dolgoznia kell –, pedig alig 30 éve ez még általános jelenség volt; ma a 6–14 éves korosztályokat háromszor annyi pedagógus neveli, mint a felszabadulás előtt; az általános iskolát végzettek aránya a 15 év feletti korosztályoknál eléri az 52 százalékot, s ez valamikor 15 százalék volt; ma több mint 80 százaléka továbbtanul a 8 osztályt végzetteknek valamelyik középfokú iskolában: ipari tanuló intézetben, szakközépiskolában, vagy gimnáziumban.

És tovább lehetne sorolni az eredményeket, de már ezek is önmagukért beszélnek. S hogy mégis gondjaink vannak, s hogy a párthatározat a fő figyelmet az általános iskolára fordítja, annak az az oka, hogy a társadalmi fejlődéssel párhuzamosan az iskolának is fejlődnie kell, egyre több és magasabb színvonalú eredményt kell produkálnia, ha meg akar felelni a vele szemben támasztott igényeknek. Gondjaink azonban egy fejlettebb iskolaügy gondjai, ahogy azt Aczél György elvtárs, a KB titkára megállapította.

Melyek ezek a gondok, milyen természetűek az általános iskola mai problémái?

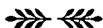
Végeredményben jelentős azoknak a száma, akik nem végzik el az általános iskolát. Megbuknak, osztályt ismételnek, lemorzsolódnak, elkallódnak sokan. Ugyanez a helyzet a továbbtanulással is. A szép eredmények mellett látnunk kell például a fiúk és a lányok, vagy az egyes megyék tekintetében fennálló egyenetlenségeket. A települési viszonyokból következően az általános iskolai hálózat tényleges állapota miatt távolról sem azonosak a feltételek a tanulást illetően minden gyermek számára. Annak ellenére, hogy a mezőgazdaság szocialista nagyüzemmé történt átszervezésével az iskoláztatás tekintetében is lényegesen javultak a lehetőségek, mégis sok még az osztatlan és a részben osztott iskola. Csak megkezdődött, de még koránt sem fejeztük be a felső tagozatos osztályokba járó gyermekek körzeti központi iskolákba való koncentrálását, és ilyen módon a jobb tanulási feltételek biztosítását. Sok általános iskolai diákotthon létesült az elmúlt években, de még mindig nem elég.

Aligha tagadhatja bárki, hogy az 1961. évi tantervvel lényegesen megemelkedett az oktatás színvonala, de az is igaz, hogy a gyermekek túl vannak terhelve. Jogosan büszkélkedhetünk a szép kiállítású, színes és színvonalasan megírt tankönyveinkkel is. De abban is sok igazság van, hogy ezek a könyvek és a hozzájuk tartozó segédletek alig férnek el egy iskolatáskában. A nevelőmunka gyengeségeit és hiányosságait pedig mindenekelőtt látnunk kell, és éppen az oktatási anyag túlterhelő volta miatt is jellemző ez a helyzet. A ma iskolájában (ez más iskolatípusokra is sajnos érvényes) túlságosan is passzív szerepe van a tanulónak, holott kitűnő elvi felfogást vallunk pl. a közösségi nevelésről vagy az ifjúsági önkormányzat szerepéről. S anélkül, hogy a gondok és bajok felsorolására törekednénk, látnunk kell, hogy értékelési és osztályozási rendszerünk sem szolgálja kellően a tanulók előrehaladását, közösségi életük és egyéni képességeik fejlődését.



Sok okunk van tehát arra, hogy az MSZMP KB 1972. évi június 15-i határozata alapján és szellemében szisztematikusan hozzáfogjunk az általános iskola fejlesztéséhez, illetve az általános iskolai tanulók oktatásának, nevelésének magasabb színvonalú és hatékonyabb teljesítéséhez. Ehhez a párthatározat most nemcsak felhatalmazást ad, de indítékot és programot is.

Miklósvári Sándor



DR. BELYEI LÁSZLÓ  
Kaposvár, Tanítóképző Intézet

## Néhány alsó tagozatos tankönyvünk Petőfi-képéről

Amikor az évforduló ürügyén számot vetünk azzal, vajon elég elevenen él-e közöttünk Petőfi, és vajon mindent megteszünk-e a nagy költő hagyatékának jó gondozásáért, nem érdektelen egy rövidke pillantást vetni arra, hogy a legfiatalabb korosztály az általános iskola alsó tagozatában mit kap a Petőfi életműből. Vizsgálódásainkat el lehetne kezdeni a század első éveiben vagy még a századforduló előtti időkben is. Kiderülne, hogy a különböző politikai és kormányzati irányzatok erősen színezve merítették a költő műveinek végtelen gazdagságából, sőt a versek válogatása nemegyszer méltatlan is volt a költő emlékéhez. Jelen cikkünkben azonban csupán egyetlen kérdést óhajtunk megvizsgálni. Nevezetesen azt, hogy a felszabadulás utáni, pontosabban az 1950-es évek elejétől, tehát a közoktatás gyökeres szocialista célzatú átszervezése óta napjainkig a 3. és 4. osztályos tankönyvek milyen választékot nyújtottak a Petőfi-versekből és esetleg Petőfi prózai írásából.

Először is a puszta tényeket úgy óhajtom regisztrálni, hogy öt 3. osztályos (1954-es, 1957-es, 1962-es, 1964-es és 1972-es kiadású) és öt 4. osztályos (1950-es, 1956-os, 1959-es, 1962-es és 1972-es kiadású) tankönyv Petőfi-verseinek jegyzékét közlöm. (A verscímek után a tankönyvek évszámai állnak zárójelben.):

### A 3. osztályos tankönyvekben:

János Vitéz Óriásországban (1954, 1957, 1962)  
Itt van az ősz, itt van újra (Részlet) (1954, 1957, 1962)  
Vasúton (1954, 1957, 1962)  
Füstbe ment terv (1954, 1957, 1962, 1964, 1972)  
Fekete kenyér (1954, 1957, 1962, 1964, 1972)  
Nemzeti dal (1954, 1957, 1962, 1964, 1972)  
Márc. 15. Részlet Petőfi naplójából. (1954, 1957, 1962, 1964, 1972)  
Szülőföldemen (1954, 1957, 1962)  
A magyar nemes (1954)

### A 4. osztályos tankönyvekben:

Vasúton (1963, 1972)  
Füstbe ment terv (1950)  
Csatadal (1950, 1956, 1959, 1963, 1972)  
A nép (1950)  
Pató Pál úr (1950)  
Van-e olyan legény? (1950)  
Az Alföld (1950)  
A tintásüveg (1956, 1959, 1962)  
Négy nap dörgött az ágyú (1956, 1959, 1962)  
A puszta, télen (1956, 1959, 1962)  
A puszta (Próza) — (1956, 1959, 1962)  
Hazámban (Részlet) — (1972)  
Bányában (Részlet) — (1972)  
A Tisza (1956, 1959, 1962, 1963, 1972)

Az első benyomásunk, amit a számsorok mondanak, az a tény, hogy általában nem sok Petőfi-vers szerepel az alsó tagozatos tankönyvekben. Különösen kevés az olyan vers, amelyet a tankönyvek következetesen közöltek az ötvenes évek elejétől napjainkig. A 3. osztályban mindössze három vers (Füstbe ment terv, Fekete kenyér, Nemzeti dal) és egy március 15-i naplórészlet az, amit minden vizsgált tankönyv közöl. A 4. osztályos tankönyvekben csupán két ilyen költemény akad. (Csatadal, A Tisza.) Az abszolút szám tehát nem nagy, ha figyelembe vesszük, hogy a magyar alsó tagozatos tankönyvek, szemben sok más külföldi ország tankönyveivel, aránylag elég sok versanyagot közölnek. Így például az 1972-es 4. osztályos tankönyv Petőfin kívül 32 költő különböző verseit közli, vagy az 1957-es 3. osztályos tankönyv 29 költő egy-két versét, és így tovább.

A másik érdekes jelenség a közölt Petőfi-versek számának fokozatos csökkenése az ötvenes évek elejétől kezdve egészen 1972-ig. Legfeltűnőbb ez a 3. osztályban. Itt ugyanis az 1954-es tankönyvben még 8 verset (köztük a János vitézből vett hosszabb részletet) és egy prózai szemelvényt találunk, míg az 1972-es ma is használatban levő tankönyvben ez a szám felére csökkent. Ugyanez tapasztalható az 1972-es 4. osztályos tankönyvben. Ugyanakkor az 1972-es tankönyvekben indokolatlanul megnövekszik az olyan verseknek a száma, melyeknek művészi értékét az idő még nem igazolta, és melyek – minden jel szerint – elsősorban közvetlen nevelő tartalmuk miatt kaptak helyet tankönyveinkben. Az ilyen közlések miatt nemcsak Petőfi szorult háttérbe legújabb alsó tagozatos tankönyveinkben, hanem több más klasszikus költőnk is. Így például az 1954-es 3. osztályos olvasókönyv kisebb-nagyobb verseket közölt Kölcsey Ferentől, Arany Jánostól, Reviczky Gyulától, Csokonai V. Mihálytól, József Attilától, Radnóti Miklóstól, Vajda Jánostól, Gárdonyi Gézától, Móra Ferentől, Vörösmarty Mihálytól, Ábrányi Emilől, Gyulai Páltól, és még sorolhatnánk tovább a korabeli elismert költők neveit. Ezzel szemben az 1972-es 3. osztályos tankönyv a 12 klasszikus költő névsorát ötre csökkenti. (Móra Ferenc, Gyulai Pál, Csokonai V. Mihály, Kölcsey Ferenc, Kosztolányi Dezső). És a korabeli költők közül – amint már utaltunk rá – igen nagy számban kaptak helyet a teljesen ismeretlen nevű szerzők.

Természetesen, jelen cikk keretében nem lehet célom, hogy alsó tagozatos könyveinkről részletekbe menő bírálatot írjak. Petőfi nyomainak követése azonban önkéntelenül is felveti a kérdést, korszerű-e az 1972-es versanyag a tanulók nyelvi, esztétikai nevelése és a versek művészi hatásának várható nevelő értékei szemszögéből. Erre vonatkozólag szabad legyen kifejezést adni annak a véleményemnek, hogy tankönyvekbe – különösképpen pedig az alsó tagozatos tankönyvekbe! – nem vennék be más versanyagot, mint az idő által megérlelt, a nemzeti szépirodalom vitathatatlan értékeit képviselő versanyagot. (A tanulók mozgalmi nevelését szolgáló, közvetlenül politizáló alkalmi gyerekversek közlését inkább a gyermekfolyóiratoknak engedném át, illetve napközis vagy kisdobos foglalkozásokon dolgoznom fel azokat!)

Az a tendencia, hogy Petőfi és más klasszikus költőink egyike-másika az alsó tagozatos olvasókönyvekben egyre kevesebb levegőhöz jut, legújabb tankönyveinkben szinte egyedülálló jelenség. Hiszen a felső tagozatos és középiskolai tankönyvekben fokozatosan érvényesül a korszerűen dialektikus marx-lenini irodalomszemlélet, amelyik legalább egyenlő hangsúlyt tesz a tankönyvekben közölt szemelvények művészi és társadalom-politikai értékeire. Annál szembetűnőbb ez a tendencia, mert a 60-as évek végén, a 70-es évek elején jelentkezik, holott az alsó tagozatos tankönyvek versanyagának összeállítása az ötvenes években is általában igen körültekintő és igényes volt. A régebbi tankönyvekben inkább a prózai szemelvényekben jelentkezett az életkori sajátosságokkal nem számoló, akkor divatos direkt politizálás,

ami újabban a versek többségében van jelen. Ezért egy olyan tankönyvszerkesztési móddal állunk itt szemben, amelyet sem a korszerű irodalomelméleti és esztétikai felfogás, sem pedig az irodalmi-nyelvi nevelés szempontjából nem helyeselhetünk. Ugyanis a versek éppen szuggesztív tömörségükkel, költői képek és nyelvi kifejezéseik eredetiségével fejtik ki hatásukat, ha pedig ezt nem tudják nyújtani, esetenként többet árthatnak, mint használnak.

Ez a gondolatsor oda akar kilyukadni, hogy Petőfi verseinek a jelenleginél jóval nagyobb szerepet kellene adni az alsó tagozatos irodalmi nevelésben. A gyermek- és ifjúsági irodalom területén irodalmunk nemzetközi viszonylatban is igen előnyös adottságokkal rendelkezik: éppen legnagyobb költőink és íróink, akik a 19. századi népiesség és realizmus jegyében írták műveiket, napjainkban kiválóan alkalmas gyermekolvasmányokat szolgáltathatnak tankönyvíróinknak. Az ilyen költők és írók élén halad Petőfi Sándor. Úgy vagyunk vele, mint a szovjet emberek Tolsztojjal vagy a németek Goethe némely műveivel. Mind a két nagy alkotónál a népi tartalom vagy a népies forma az (vagy mind a kettő), ami írásaiknak jelentős részét alkalmassá teszi: gyerekek és ifjak tankönyvi olvasmányává, ámbár mind Tolsztoj, mind pedig Goethe, (miként nálunk Petőfi!), a felnőttek irodalmában is a világ-irodalom leghatalmasabb alkotó szellemei közé tartozik.

Véleményem szerint fölül kellene vizsgálni a versközlés igényességét az alsó tagozatos olvasókönyvek szempontjából is, és bizonyos szerkesztői alapelveket kellene kialakítani. Így például érthetetlen az 1962-es 3. osztályos tankönyv esetében, hogy egész sor vers mellől a szerkesztők egyszerűen elhagyták a költők neveit. (Urbán Ernő, Madarász Emil, Pákolitz István stb. nevét?) Vagy a versközlés igénytelenségére vall az 1972-es kiadású 3. és 4. osztályos olvasókönyvekben, hogy a nem magyar költők (Schiller, Johannes Barbarus, Iván Davidkov stb.) verseinek közlése nem adja meg a fordító nevét. (Egyes régebbi tankönyvekben ez még inkább elterjedt volt.) Pedig hát köztudomású, hogy versfordítások esetében a fordító szinte újraalkotja a költeményt! Továbbá ugyancsak ismert az a pedagógiai alapelv, hogy az alsó tagozaton az életkori sajátosságokhoz való alkalmazkodás ürügyén nem kaphat helyet a szakszerűtlenség és a hozzánemértő tudománytalanság!

A Petőfi-versek közlésének tárgyában mindezt azért mondjuk el, mert nagy költőnk alsó tagozatos szerepének vizsgálata vezetett el ezekhez a koncepcionális hibákhoz. Azt is meg kell azonban mondanunk, hogy a szűk keresztmetszet ellenére azok a Petőfi-versek, amelyeket vizsgált tankönyveink, de különösen legújabb tankönyveink közöltek vagy közölnek, általában jó választékot képviselnek. Az 1972-es kiadásokból akár a kedves Füstbe ment tervet, akár A Tisza vagy a Csatadal címűeket vesszük, nagyon jól megfelelnek az igényes nyelvi-irodalmi nevelés és az erkölcsi-politikai meggyőződés alapjainak lerakásához. A régebbi tankönyvekben (az ötvenes években) közölt versek közül az újabb tankönyvekben hiányolhatunk néhány olyan jellegűt, amely színesebbé, sokoldalúbbá tenné a gyermekeinkben kialakuló Petőfi-képet. (Például: Van-e mostan olyan legény?, Pusztán születtem stb.) És figyelembe véve a tantárgyi koncentrációt, az egyetlen A Tisza című költeményen kívül feltétlenül többet kellene közölni Petőfi tájleíró verseiből, hiszen 4. osztályban a tanulók fogalmazásórakon maguk is készítenek leíró fogalmazásokat. (Gondolok itt a A pusztá, télen, A csárda romjai, Kiskunság stb. versekre.)

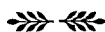
Ha már az esetleges kiegészítésre teszünk javaslatot, feltétlenül meg kell említeni két olyan témakört, amelyekből jónéhány Petőfi-vers elkelne az alsó tagozatos munkában. Itt elsősorban a költő családi verseire és humoros írásaira kell utalnunk. Ismerve alsó tagozatos tanulóinknak azt az életkori sajátosságát, hogy szeretik a vidám, mulattató dolgokat, a derűs életképeket, nagyon jónak tartom például A tintás-



üveg közlését az 1956-os, 1959-es és 1960-as 4. osztályos tankönyvekben. (És hiányolom az újabbakban!) Ugyanis ilyen jellegű derűs, humoros írás bőven akad a Petőfi-versek között vagy akár prózai műveinek sokaságában. Amilyen jól használhatók a költő családi versei „A család és otthon” témakör óráin, ugyanolyan mértékben befolyásolhatja a jó irányú személyiségnevelést a költő egy-egy humorizáló remekműve. (Például Szeget szeggel, Orbán stb. stb.)

Kiegészítésül el kell mondanom azt is, hogy a 3. és 4. osztályos tankönyvek vizsgálatával meglátásom szerint épp azt a területet választottam dolgozatom témájául, ahol a Petőfi-kultusz a legtöbb tennivalót hagy maga után. Mert például az 1972-es 2. osztályos tankönyv összeállítása is szerencsésebb és igényesebb a cikk témájának szemszögéből vizsgálódva. (Többek között közli Anyám tyúkjá és Arany Lacihoz című verseket!) A felső tagozatos tankönyvekben kialakított Petőfi-kép pedig éppen a 60-as évek végétől mutat javuló tendenciát. Persze, a Petőfi-kultusz egészét véve az alsó tagozat 3. és 4. osztálya sem elhanyagolható korosztály, sőt mivel a gyerekekből ifjúvá érésnek az éveit öleli fel, a kapott vagy mellőzött irodalmi-művészi élmények döntőek és meghatározóak lehetnek a későbbi világgép alakulására is.

Befejezésül, ha a Petőfi-évforduló egyik tanulságaként ismételten utalok arra a javaslatomra, hogy felül kellene vizsgálni az alsó tagozatos tankönyvek egész prózai és versanyagát, hangsúlyozni kívánom, hogy ez a javaslat a korszerű szocialista oktatás-nevelés bonyolult feladataiból logikusan következik. Addig is, míg erre a felülvizsgálatra és az esetleg korrekcióra sor kerülhet, a tankönyvön kívüli olvasmányi anyaggal pótolhatjuk azoknak a Petőfi-verseknek az olvastatását, bemutatását – esetleg napközis vagy kisdobos foglalkozásokon is! –, amelyeknek művészi kvalitásai és oktató-nevelő értékei iskolai munkánkat színvonalasabbá, igényesebbé és eredményesebbé tehetik.



DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE

Budapest

## A pedagógiai hatás titkai

„— Hát valami titokról van szó?

— Arról — felelte Porbus.”

H. de Balzac: Az ismeretlen remekmű.

1. Jártam már sok híres képtárban. Megcsodáltam a Louvre- az Ermitage, a Tretyakov, a Vatikán, a Zwinger, az Uffizi remekeit. Évszázadok óta fogadják ezek a művészetek zarándokait és a nyárspolgárokat. Egyesek ugyanis a nagy találkozás élményét élvezik. Szemtől szembe lehetnek Botticelli, Rafaello vagy Rubens csodás alkotásaival. Mások büszkék, hogy otthon majd elmondhatják, ezt is, azt is látták. Mert ugyanazok a szépségek *különbözőképpen hatnak* ránk. A nagy élményben: az átélésben, a hatás titokzatos pszichés mechanizmusaiiban ugyanis csak az egyik tényező a remekmű. A másik *én* vagyok, aki nézem, csodálom, esetleg átélem.

A világmindenségben természeti és társadalmi jelenségek és folyamatok kusza hálózatában élnek az emberek. A dialektika törvénye érvényesül mindenben, mert

környezetünk nem a dolgok, jelenségek és folyamatok kaotikus halmaza, mint ahogy *Albee* a drámaiban szeretné elhíttetni velünk. Minden egymás mellett vagy után létezik, *minden hat mindenre*. Korunkra is érvényes ez az igazság, noha Kafka, Camus és sokan mások a nagy egyedüllétet ábrázolják jellemzőjeül. Irodalmunkban Tóth Árpád fogalmazta meg csodásan:

Magamba zárom, véremmé iszom,  
És csendben és tűnődve figyelem,  
Mily ős bűt zokog a vérnek a fény,  
Földnek az ég, elemnek az elem?  
(Lélektől — lélekig)

Az *emberek* is hatnak egymásra. Ezek a hatások a szivárvány színeinek gazdag skáláját futhatják végig. A két végpontjuk a tökéletes közöny és a teljes odaadás. A gyűlölet és a szerelem. A megvetés és a csodálat. Köztük az átmenetek: a barátság ezernyi neme, egymás megtévesztése és a nagy önbecsapás. Az évezredek óta folyó nagy szerepjáték, amelyben törpék szeretnék elhíttetni legalább önmagukkal: Gulivernek látszanak társaik szemében. Mert okosak vagy szépek, pozíciójuk vagy hatalmuk van, esetleg együtt mind a kettő. Ciopolák vagy Don Juanok. Hogy össze ne roppanjanak *önkicsínységük* szörnyű terhe alatt. És vannak igazi nagyságok, akik látszólag földet művelnek vagy záradakat csinálnak; utcákat sepernek vagy a tudományokat művelik, valójában azonban egész életükben saját életművüket, *önmagukat formálják, csiszolgatják, tökéletesítik*.

A *pedagógusok életbivátsa*, hogy hassanak másokra. Az oklevél azonban ehhez csak a lehetőséget teremti meg nekik. A lehetőségtől a megvalósulásig hosszú utat kell végigjárniuk. Ezen az úton ők is eljutnak Csongorral a válaszüthöz. Dönteniük kell, merre menjenek tovább. A *batalom* kényelmes útjára lépjenek, amelyet a katedra biztosíthat nekik? Kövessék a kalmárt, és hízélgéssel, konform alázattal a *könnyű érvényesülést* biztosítsák önmaguk számára? Vagy a legnehezebbet válasszák, amelyen konfliktusok, kudarcok leselkednek rájuk, de mert az emberség útja, egyedül vezet el Tündérország földjére? A költészetben, a mesévé varázsolt valóságban szobák veszik körül őket. Bennük nem egyszer *intrikák*: miért szeretik őt, és nem engem a gyerekek?! Máskor *írigységek*: hogy lehet, hogy nagyobb eredményt ér el, mint én, aki külön, jobb, okosabb is vagyok nála?! Én töröm magam, övé a siker – hangzik a vádirat, akár megfogalmazzák, akár magukba rejtik egyesek. Tény ugyanis, hogy a pedagógusok is különbözőképp hatnak. Az egyikük taszít, a másikuk vonz. Az egyikért rajongnak, a másikat épp hogy elviselik. Márpedig akkor, amidőn az *MSZMP KB határozatai* feladattá teszik, hogy

a) növelni kell az ifjúság nevelésének hatékonyságát,  
b) emelni kell az általános iskolai oktatás színvonalát,  
c) el kell érni, hogy aktív, közéleti, társadalmát és hazáját valóban szerető, érte-áldozatok hozására képes ifjúságot neveljünk, akkor megfogalmazatlanul is a pedagógus hatásainak erősítését jelölik meg legfőbb teendőként.

2. Valakire hatni annyit jelent, hogy *személyiségében változást idézünk elő*. Tevékenységünkkel gyarapítjuk ismereteit, lehetővé tesszük, hogy pozitív lehetőségeit maximálisan kibontakoztassa, a negatív elemeket értelmével, érzelmei segítségével elfojtsa, leküzdje magában. Tágabb értelemben mindenki hat mindenkire, akivel egyszer *térben és időben* kapcsolatba jutott. Hatás és hatás között viszont lényeges különbségek vannak. Ha tartalmukat tekintjük a negatív végtelentől a pozitív végtelenig ível a pálya. Ez azt is jelenti, hogy van egy tartományuk, amelyekben a hatások közömbösek, nulla értékűvé válnak. Jellegük szempontjából beszélhetünk pillanatnyi



és tartós hatásokról, köztük olyanokról, amelyeknek nyomait egy egész életen át viseli, akire hatottunk. Intenzitásuk szerint lehetnek erősek és gyengék a hatások. Nyilvánvaló, hogy pedagógiai szempontból az a hatás a legértékesebb, amely egyszerre tartós és erős és pozitív tartalmú.

Ha egy pedagógus a gyerekek közé lép, hatni kezd rájuk. Kérdés azonban, hogy ható eszközei:

- a) egész személyisége (úgy szoktuk mondani: példája),
- b) szavai (főleg/azok, amelyek nem oktató célzatúak),
- c) magatartása (fellépése, megjelenése, önmagával kialakított viszonya),
- d) magaviselete (milyen kapcsolatot tud kialakítani környezetével, társaival, diákjaival),
- e) reagálásai (szituációs viselkedése, metakommunikációja stb.) milyen reakciókat váltanak ki belőlük. Lényegében ez határozza meg, miképp tud hatni a diákközvélemény alakulására, képes-e tanítványaival a társadalmi értékrendet elfogadtatni, eredményes lesz-e oktatása és nevelése.

✓ Makarenko tiszta pedagógiai ráhatásnak nevezi a nevelői személyiség kvalitásából (a pedagógus jelleme, egyénisége, tudása, világnézete) fakadó hatásokat. Nem közömbösek tehát a pedagógusok egymás közti kapcsolata, de szerepet játszanak a hatásokban a tanulók személyisége, a tanulói közösség kvalitása, a tanulók kapcsolatai a társadalommal, környezetükkel, főképp a felnőttek és saját kortársaik világával.

A pedagógiai hatás is térhez, időhöz, adott szituációhoz kötött. Egy pedagógus is gyakorolhat tanítványaira:

– *taszítólág*

Pedagógusra is vonatkozhat, amit Fr. Kafka apjáról írt: „Mindentől irtóztam, ami rád emléktetett...” Heinrich Mann Ronda tanár úr c. regényének hőse ebbe a csoportba tartozik.

– *közönyt ébreszthet bennük*

Irodalmi típusa Roger Blondel Az ökör c. regényének hőse, Denizot. Kosztolányi az Arany-sárkányban mutat be hasonló típust.

– *vonzódást, azonosulást alakíthat ki bennük.*

Legszebb példáit Móra Ferenc tanárfiguráiban találhatjuk, pl.: a Szeptemberi emlékben, de arról szól Ady Endre Kincs Gyula emlékére c. költeménye is.

Az Élet és Irodalomban egy képzőművészeti kritika jelent meg Patkós tanár úr címmel. A bírálatot egy régi tanítvány írta: „Utált tanítani...” Ezekkel a szavakkal kezdi az ismertetést, amelyre az élet paradoxonjaként rímel néhány sorral lejjebb: „Rajongtunk érte.” Mindennapi tapasztalatunk lehet a sorok refrénje: a díjbirkózó óráján fejük tetején állnak a gyerekek, akiket egy törékeny nő áhítatos figyelemre készíttet. Hasonló eredményre jutunk egy gyors önvizsgálattal is. Egykori diákként mindannyiunkat sok tanár tanított, de ha most fel kellene sorolni nevüket:

- akadna egy-kettő, aki rögtön az eszünkbe jutna,
- néhányat úgy kellene kibányásznunk emlékezetünk rejtekeiből,
- s akadna, akire hetek, hónapok alatt se tudnánk visszaemlékezni.

Egyikre sem azért emlékeznénk, s egyik sem azért merült el a feledés homályába, mert jól vagy rosszul programozott; módszeresen vagy spontánul használta az audiovizuális eszközöket vagy a feladatlapokat. Azért, mert erősen vagy gyengén, pozitívan vagy negatívan hatottak ránk, jelentős, közömbös vagy rémisztő szerepeket játszottak az életünkben. Nyilvánvaló tehát, hogy a pedagógiai hatások titkához ezekben kell keresnünk a kulcsot. Mert ez a titok egyben tagadja önmagát, valójában nem az.

„Szakma, amelyet tanítani kell úgy, ahogyan az orvost, a zenészt is meg kell tanítani mesterségére” – vallotta Makarenko.

A PEDAGÓGUS SZEMÉLYISÉGE a 'nevelés legfontosabb tényezője. Nincs semmi, ami jobban taszítaná az embereket, mint a semmitmondó *szürkeség*. Pedagógiainkban éppen ezért tényleges veszély „az elszürkülés veszélye” (Fónay Tibor), és tragédia, ha bekövetkezik „az elszürkülésem története” (Medvegy Antal.). Az a pedagógus, aki elszürkült, beszürkült, feladta önmaga tökéletesítésének, de az ifjúság nevelésének lehetőségét is. Az ilyen ember tömören összegezheti Blondel hőisével élete summáját: „De milyen kár, hogy semmi igazán szokatlan nem történik ebben a világban, ahol én ötvenhárom éves vagyok, nyolcvankét kiló, és hazafelé két szelet sertéskarajt kell majd vennem.” Persze, ma már megfogalmazhatjuk ennek az epigrammaszerűen tömör pályakép ellenpárját is: „Mennyire sajnálatos, hogy én csak x. y. felesége vagyok, aki tündököl a társaságban, unatkozik és másokat is unalomra készít az iskolában.”

Saját életünkön ellenőrizhetjük ismét: éveink során nagyon sok emberrel hoz össze sorsunk. Elfelejtjük nevüket, emlékezetünkől kikopnak arcvonásaik. Felejtethetetlen találkozások maradnak viszont azok, amelyekben rendkívüli egyéniségekkel kereszteződött utunk. Személyiségek találkoztak, kapcsolatunk *értékcsere* volt. Többek lettünk azzal, hogy beszélgethettünk, hallhattuk szavukat, tanítottak minket.

A pedagógus személyiségének döntő tényezője: a *jellem*. Nevelésre csak jellemes ember vállalkozhat, tehát az, akinek nemcsak alapos tudása, de kiforrott nézetei, szilárd meggyőződése is van. Állást tud és mer foglalni az élet nagy kérdéseiben még akkor is, ha az nem egyezik a többség vagy éppen a felettes álláspontjával. Álláspontját azonban sohasem a megdönthetetlen igazság talajáról, csak az egyéni meggyőződés alapjáról fejtí ki, hiszen az az övé, tehát szubjektív, éppúgy magába rejtheti az igazságot, mint a tévedés lehetőségeit. Nem fél a hibák kockázatától, csak a konform megalkuvástól. Nem akar kanál lenni „minden lében”, ha kell, tud tehát hallgatni is, de mondani csak azt képes, ami a meggyőződése. Mert feladata a *meggyőzés*, s már a klasszikusok vallották: ha meg akarsz siratni, előbb sírnod kell magadnak is. Gerinctelen emberek csúszó-mászókat idomíthatnak csupán, fiatalokra hatni sosem fognak.

AZ ÖNÁLLÓSÁG ÉS A FÜGGŐSÉG DINAMIKUS EGYENSÚLYÁT kell megteremteni saját és mások életében annak, aki az ifjúságra hatni szeretne. Kevés dolgot vesz körül annyi tévedés, mint a pedagógus *példakép* szerepét. Sokan úgy képzelik, nevelni annyit jelent, mint a másik embert olyanná tenni, amilyen én vagyok. Úgy viselkedjék, ahogy én szeretem, s még önállóan is úgy gondolkodjék, ahogy nekem tetszik. Érdemes elemeznünk

magatartás = saját, egyéni tartása,

magaviselet = saját, egyéni viselkedési módja,

szavainkat, hogy megértjük, a *társadalmi célokban* kell találkoztatni a gyerekeket, hogy elfogadják és elsajátítsák etikai, jogi normarendszerünket, a szocialista magatartás, erkölcs normáit és formáit, de nem kell uniformizálnunk őket. Az a pedagógus hat az ifjúságra, aki kedvező lehetőségeket teremt számukra, hogy önmagukkal azonosuljanak, kifejlesszék legjobb képességeiket, egyéni, de a közösséggel össze nem utköző szokásaikat és vonásaikat. Olyan nemzedéket kell nevelnünk, amelynek tagjai nem egyszerűen *végrehajtják*, hanem *megvalósítják* az előttük álló feladatokat. Egy ilyen kor gyerekeire csak az hathat, aki

– tud *elnézni*, és *el nem nézni*. Elnézi az emberi gyengéket, de képtelen megbocsátani az erőszakot, csírájában is gyűlöli a gengszterizmust, a szadizmust, az amoralitás minden megnyilvánulását;

- aki képes tartósan emlékezni, és gyorsan felejtetni. Emlékezni minden jó megnyilvánulásra, elfelejtetni minden emberi gyengeséget;
- aki határozottan, következetesen követel, jutalmaz, dicsér és büntet, de mindig a tettet dicséri és a tettet üldözi;
- aki engedelmisséget követel és önállóságot biztosít. A két fogalom dialektikáját érvényesíti.

A PEDAGÓGUS „ELVÁRÁSAI” ugyancsak jelentős tényezők a hatásban. Tulajdonképpen követelményeinkkel alakítjuk ki az eszményeket a tanulóiban, akiket nem szónoklatokkal nevelhetünk őszinteségre, hanem azzal, ha legalább nem büntetjük őszinteségüket. Akiknek bizalmával sohasem élünk vissza. Ha nem azt várjuk a tanulóktól, hogy reagálásaikkal (Köszönd meg szépen!) pillanatnyi elképzeléseinket elégítsék ki. Szoktassuk hozzá őket, hogy *tartósan és tettekkel* reagáljanak, és csak az ilyen reagálásoknak tulajdonítsanak értéket. Ezzel védhetjük őket a kiszolgáltatottságtól is, hiszen egyébként megtéveszti őket az első hízelgő szó, mosolygó tekintet, szavakba korlátozott részvét. Odüsszeusz az árbochoz láncoltatta magát, csak úgy hallgatta meg a szirének csábos éneklését! Hány pedagógust téveszt meg egyes gyerekek könnyű vállalkozása, ígéretése, bár azokat csak ritkán követik tettek.

Csak az a pedagógus hathat, akinek *bitele* van a gyerekek szemében. Ebben az egy fogalomban összegződik szinte minden, amit eddig a pozitív hatások feltételeiként soroltunk fel.

AZ IDŐT is a hatások fontos tényezői közt tarthatjuk számon. Ha egy közösséget évente más osztályfőnök vezet, egy-egy tantárgyat mindig más nevelő tanít, vagy éppen csak időnként találkozik a gyerekekkel a pedagógus, közöttük igazi hatás létre sem jöhet. Ezért nevelésünk eredményességének egyik legnagyobb ellensége a *tanári fluktuáció*.

A SZOCIALISTA TANÁR-DIÁK VISZONYT hagytuk a sor végére. Igazi hatásrendszer csak ott és akkor épülhet ki, ahol és amikor a *pedagógus kapcsolatteremtő képessége* megindítja a kölcsönhatást. A probléma kifejtése szétfeszítené tanulmányunk kereteit, épp ezért e helyett csupán az ún. *balasovi ügyet* és tanulságait érintjük vázlatosan (Lityeraturnejaz Gazeta 1972. VI. 12.):

Jó családból származó; rendezett anyagi körülmények között élő fiatalok csoportosultak egy köztisztelőben álló férfi, Kabanov köré. Bandát alakítottak, és éjszakánként raboltak, gyilkoltak. Amikor elfogták őket, az ügy kivizsgálásába pszichológusokat is bevontak. Arra keresték a feleletet, miképp kerülhettek a fiúk Kabanov hatása alá. Az elemzés szerint Kabanov jobb pedagógus volt a valódi tanároknál. Hatásának titka:

- felismerte a fiúk rejtett vágyait (romantika, kaland)
- kiszedte belőlük rejtett komplexusaikat (kisebbségi érzésüket, elhitette velük, hogy erős, mindenre képes férfiak; megvédte, akit gúnyoltak), s ezek ismeretében tetszése szerint kormányozta őket.

Ha a rosszal elhitetjük, hogy jó, a jóval, hogy tökéletes lehet, már megnyertük őket. Ez egyébként minden *dívat* titka. A reklámon a miniszoknyás nő lába szép, a vevő elhiszi, a mini az övét is megszépíti. Csak egyes pedagógusok teszik az ellenkezőjét, még a jót is meggyőzik reménytelen rosszaságáról; a gyengét, hogy kár küzdenie, erős ügysem lehet. Ezen az úton viszont csak azt érhetik el, hogy vonzás helyett *taszítják* a fiatalokat, legfeljebb néhányat sikerül konformizálniuk közülük pillanatnyi sikerek érdekében. Prédikációk unalma ebben nem teremthet egyensúlyt! A megfélemlítés szigora eredményhez nem vezet! Makarenko egy ízben szinte kétségbeesve kiáltott fel: „A pedagógusok *nem értik mesterségüket*, mondhatni komikus figurák, a gyermekek nem tisztelik őket (ÖM. V. k. 329. l.).”

Ha azt akarjuk, hogy valaki hatásunkra jó legyen, mindenekelőtt el kell hitetnünk vele, már is az, de legalább képes azzá lenni. Először benne kell felébresz-

tenünk az *önnevelés igényét*, és hitét a lehetőségében. Ezért csodálatos, mennyire általános iskoláinkban az előlegzett bizalmatlanság, a beskatulyázás, a reménytelenné bélyegzés. Káros ez a tanulókra, de még rosszabb, hogy nevelők helyett iskolamesterekkel népesíti be a nevelőtestületi szobákat.

Minden igazi pedagógiai hatás *sokoldalú*. Az iskolákban uralkodó egyoldalú intellektualizmus leszűkíti a pedagógus hatóképességét. A jó nevelés, tanítás az értelem mellett a képzeletre, az érzelmi világra is hat, emóciókat vált ki, asszociációkat kelt a tanulóknban. Ha ezt az igényt a nevelési célzatú osztályfőnöki órák szürke unalmával szembesítjük, megértjük, hogy a nevelés színvonalának emeléséért még nagyon sokat lehet tennünk. Bonyolítja a kérdést, hogy a pedagógiai hatásokban felnőtt és gyermek együttléte teremti meg a szituációkat. Ha a felnőtt erre nem ügyel, a *kiszolgáltatottság* érzését fejlesztheti ki a gyerekekben (növeli ezt az osztályozás rémel), ez pedig gátat vet minden tervszerű ráhatás elé. Csak félelmeket ébreszt. A pedagógusnak épp ennek elkerülésére Szabó Lőrinc Lóci óriás lesz c. költeményét kell megszívlelnie: nem neki kell *leereszkednie* a gyerekek közé, őket kell magához *felemelnie*. Szinte egyenrangú félként szükséges velük tárgyalnia, az udvariasság, a tisztelet, az emberség őt is kötelezi.

A pedagógus írja Jérôme S. Bruner (Az oktatás folyamata. A ped. időszerű kérdései külföldön Bp., 1968.) – a *nevelés szimbóluma*. Oktatásával, a képességek fejlesztésével, a tanulók munkájának, szórakozásának és pihenésének direkt és indirekt befolyásolásával, egész személyiségével a gyerekek egész személyiségére hat. Bruner szerint néha úgy, hogy még életkedvüktől is megfosztja őket. Tulajdonképpen Kazinczy epigrammáját kellene pedagógiai nyelvre fordítani ahhoz, hogy ezt minden pedagógus elkerülhesse: *Jót és jól!* Ebben áll a nagy titok. Ezt, ha nem érted,

Szánts és vess, s hagyjad másnak az áldozatot.

Refrénszerűen válaszolhatnak ezekre a sorokra Jevtusenکو intelmei a XX. század fiához: középszerűnek lenni bűn, mind nagyokká legyetek! A pedagógusnak, ha nem elégszik meg a katedra hivatalnoká vagy az iskolamester szerepével, az *emberi nagyság propagandistájává* kell válnia. Nem könnyű feladat ez olyan korban, amely pozícióhajszolásoktól és státusszimbólumoktól terhes. Neki, a nevelés művészenek, azt kell elfogadtatnia tanítványaival, hogy az igazi nagyság azt igényli, hogy az ember

a) az élet szükségszerű dilemmáiban mindig, még áldozatok árán is a *baladoboz*, a nép érdekeit szolgáló döntésekhez csatlakozzék;

b) határozott elvei legyenek, s ezt elsősorban tettei, önmagával és másokkal szemben tanúsított *következetessége* tükrözzék;

c) sohase csodálja saját nagyságát, tökéletességét, de csodálattal adózzék *önmaga tökéletesítésének végtelen lehetőségei* iránt;

e) soha, az élet legnehezebb pillanataiban se feledkezzék meg arról, hogy nemünk egyszer már emberré vált, s azóta felbecsülhetetlen *társadalmi, etikai, esztétikai értékeket* halmozott fel, amelyek minden mentséget megvonnak azoktól, akik bármily rövid időre is, de megfelelnek szavaikban, tevékenységükben, emberi kapcsolataikban a humanitás követelményeiről. Az ember hibázhat, vétéseket és bűnöket követhet el, de megszűnik ember lenni, ha – akár diákjaival szemben is – embertelenné tudott egyszer válni.

3. Az emberi cselekedetek mindig *konkrét szituációkhoz* kötődnek. Bármilyen színes legyen egy pedagógus egyénisége, fejlett hatóképessége, bármennyire ügyel, hogy sokoldalú hatást gyakoroljon tanítványaúra, eredményt csak akkor érhet el, ha

– apperceptiálni tudja az *adott* szituációkat,

– és képes céljainak megfelelő *új*, pedagógiai szituációkat teremteni.

A hiányos eredmények, a gyakori panaszok 'rendszerint' arra vezethetők vissza, hogy pedagógusok képtelenek erre. Egyedileg. Gyakran tapasztalhatjuk, hogy egy felajzott kedélyű osztályba belép valamelyik kollégánk, és idejét, energiáját a rend- visszaállítására fecserli. Ha ehelyett érdekesen elkezdené magyarázni a másodperc tört részei alatt magára irányítaná a figyelmet. *Zám Tibor* Interurbán c. riportelbeszélésében így ír: „...a kicsinyesség, a sértődékenység, a bosszúállásra való hajlam minden emberben megvan a kicsitől a nagyig, nemre, korra, vallásra, hivatali beosztására való tekintet nélkül. A nevelők... miért lennének kivételek a szabály alól?” Igen ám, de ezek a tulajdonságok blokkot hoznak létre, lehetetlenné teszik a szituáció-felismerést éppúgy, mint a szituáció-teremtést. Ez késztet egyeseket arra, hogy szituációellenesen viselkedjenek. Feleltetnek, amikor előre tudják, hogy csak „fásítási akció” (elégtelenzápor) várható. Prédikálnak, amikor a tanulók már a szájuk szélét rágják, hogy ki ne robbanjon belőlük a kacaj. Keresnek valamit, amiről rajtuk kívül mindenki tudja, hol van.

Ennek a típusnak legszélsőségebb példáját *Kodolányi János* ábrázolta Süllyedő világ c. regényében. „...H. Viktor, a számtantanár. Ajakbiggyesztve, királyi fenséggel szokott sétálni a folyosón, közben újságot olvas, és a papír fölött kajánul figyeli a fiúkat. Kegyetlen, igazságtalan, gunyoros ember, olyan a képe, mintha deszkából nagyolták volna. Senkit sem szeret, senki sem szereti. Diákjait kinozza, kétségbeeszt, akkor szörnyű sértéseket vág a fejéhez, kineveti, beszekundáztatja. »Majd megmutatom én neked — szokta mondani a legjobb tanulónak is —, hogy nem tudsz semmit. Hogy elbuktatlak. Te hatökör...« Állandó lázadás forr ellene, meg tudnák ölni.” De folytathatnánk a példát *Kaffka Margit* Hangyabolyának néhány figurájával. Remélhetjük, hogy napjainkban hasonló élményeket már nem szerezhetnek tanítványaink az iskolákban?

Pedagógiai, erkölcsi hatást képtelen kiváltani, aki pusztá megjelenésével szakadékot teremt nevelő és neveltjei között, és az utóbbiakban legfeljebb ellenszenvet képes ébreszteni önmaga és minden általa képviselt dolog iránt. Nagyon egyet lehet érteni azokkal a pedagógusokkal, akik azzal a szándékkal mennek be az osztályba, hogy a tárgyas ragozás rejtelmét fogják a tanulókkal megismertetni, de benn a gyerekek között így szólnak: „Ma nem megyünk tovább! Beszélgetni fogunk!” A szándék és a megvalósítás között jelentkezett ugyanis a szituáció, amely megváltoztatta előzetes elképzeléseiket. Gyakoribb azonban az a felfogás, hogy a tanulónak figyelmeztetnek kell lennie. Ezen pedig egyszerűen azt értik sokan, hogy minden fenntartás nélkül azonnal alkalmazkodnia kell a tanterv, az órarend által előírt szituációkhoz. Ez csak illúzió maradhat!

Makarenko szinte technológiai leírást ad a *pedagógiai hatáskeltés* és benne a *szituatív viselkedés* szabályairól:

a) A jó pedagógusnak olvasnia kell a gyerek arcáról („Nincs abban semmi ördögös ravaszság, semmi misztikus — írja —, hogy az ember az arcvonásokból kiolvassa a lélek bizonyos rezdüléseit ÖM. V. 250. l.”)

b) Uralkodjék hangján és arcjátékán!

c) Irányítania kell saját hangulatát! (Pl.: ne-minősítse azonnal egy diák cselekvéseit, meghatározott időre rendelje magához: „Gyere 11 órára!” Várakoztassa meg! Nincs rosszabb, mintha azonnal reagál.)

d) Szükség esetén alkalmazzon „alkalmi trükköket!” (Pl.: Kalabalin és a ló.)

Ezzel szemben nem képzelhetünk el nagyobb vétséget, mintha a pedagógus előre minősít valakit. *Simone de Beauvoir*: A szerénység kora c. elbeszélésében olvashatjuk:

„...André, mindig közepes tehetségű fiúnak tartotta Philippet, ami a legjobb módszer arra, hogy a középszerűség felé taszítsa.

— Tudom — mondta. — Sohasem bíztál benne. És ha kételkedik önmagában, ez azért van, mert a te szemekkel látja magát.”

Nem függetlenek a szituációktól a pedagógus kommunikatív (és metakommunikatív) megnyilvánulásai. A pszichológia általános tétele szerint *személyiségre az egész személyiség hat*. Másképp ez azt is jelenti, hogy a pedagógiai hatásokban egyenrangú tényezők:

— a pedagógus szavai (Hangereje: túl harsogó vagy ellenkezőleg fárasztóan halk; monoton; hangszín; érthetőség)

— magatartása (önmagához való viszonya: igényessége, rendszeretete, pontossága, tudása, szerénysége, helyes öntudata)

— magaviselete (viszonya más emberekhez cselekedetekben, szavakban, döntők: a tettek!)

— jellege (lényeges tulajdonságainak rendszere).

A szituációkban legfőbb szerepet *a reagálások játsszák*. Közülük is azok fontosak, amelyekkel a gyerekek szavaira, magatartására, magaviseletére (viselkedésére) válaszol. Főbb típusai:

a) a megfontolatlan, gyors reagáló (azonnal válaszol, kifakad, szitkozódik, minősít, ítélkezik. Veszélye: nevetségessé, következtetlenné válik a gyerekek szemében, nem hallgatnak rá.)

b) a közönyös (nem vesz észre semmit, mindent elenged a füle mellett. Veszélye: közönyt ébreszt, de nevetségessé is válhat.)

c) a konform (megfontolja, kire, mire kell reagálnia);

d) aki helyesen reagál (tehát mérlegel és dönt; megfontolja döntésének hatásait; szándékosan retardál, késlelteti a reagálást). Hányszor tükröznek szorongásokat, félelmeket a gyermeki szemek? Hányszor tekintenek pedagógusok felé segítségkérően? S hányszor nem vesszük észre érzéketlenül mindent? Pedig egy jókor érkező jó szó, biztatás megoldaná gondjaikat, könnyítene sorsukon.

A pedagógiai ráhatás legfőbb eszköze: *a beszéd*. Pályánk egyik alapkövetelménye, hogy minden pedagógus alaposan ismerje minden csínyját-bínját. Nem nyelvészeti, hanem kommunikációs szempontból. A beszéddel ugyanis nemcsak közölni lehet gondolatainkat, de

a) meg is nyerhetünk általa másokat, magunknak, s az általunk képviselt gondolatoknak, nézeteknek, eszméknek;

b) meg is győzhetjük őket az igazságunkról;

c) megoszthatjuk egymással örömeinket, bánatainkat, érzelmeinket. Milyen kár, hogy sok pedagógus nem tud művészién bánni ezzel az eszközzel, sőt néha még példát sem tud adni helyes használatára. Kazinczy „szólj, s megmondom, ki vagy” verssora a tanuló és pedagógus viszonyában is érvényes. Ha a pedagógus beszédével

— képtelen kifejezni belső meggyőződését;

— világos, érthető stílussal nem képes megértetni gondolatait;

— ha esztétikus beszéde helyett maga is útszéli kifejezésekkel él, csak kontár lesz szakmájában, a gyerekek elhúzódnak, vagy rosszat tanulnak tőle.

4. A legutolsó évtizedekben a pszichiátriából szinte valamennyi tudomány átvette *a tesztek* használatát. Az „Arbeiter Zeitung” egyik közleménye szerint: „Az utóbbi időkben igazi teszthullám tanúi vagyunk, sőt elmondhatjuk, hogy ma már az állami és magánintézményeket igazi tesztdüh fogta el.” Ez a folyamat nálunk sem ismeretlen, sőt büszkén vallhatjuk, hogy a lemaradt parvenü mohóságával néha még túl is akarjuk licitálni a tesztek amerikai és nyugateurópai kitalálóit. Náluk a tesztdüh megfékezése van programon, nálunk *kritikátlan terjesztése* a pillanatnyi



divat. A pedagógia azonban nem válhat divatok rabjává. Helyes tehát, ha elfogadjuk az álláspontot, melyet már Nyugaton is hirdetnek: „... a tesztek nem vizsgáztatást, csak vizsgálatot szolgálnak. Nem eredményeket szögeznek le, csak képességeket és állapotokat tisztáznak.” Különösen jelentős ennek elfogadása azért, mert a tesztek (feladatlapok, programok) egyeduralomra törése az iskola és a pedagógusok nevelő hatásának háttérbe szorítását jelentené. A polgári szakkönyvek bővületében nem mondhatunk le arról, hogy az igazi pedagógiai hatást *csak pedagógus és tanítványai direkt kapcsolatában* hozhatjuk létre. A pedagógiából csak akkor számíthatjuk a legnagyobb hatóerőt: *az élő szó varázsát*, amikor már szerelmet is csak az audiovizuális eszközök, feladatlapok útján képes vallani az ember. Emberek kapcsolatában sokféle szerepet játszhatnak az eszközök: levelet küldhetek barátomnak, hogy örömében, bánatában osztozzam vele; virággal, gyűrűvel adhatom tudtára érzelmeimet kedvesemnek; elküldhetem unokájuk fényképét a nagyszülőknek; audiovizuális eszközökkel, tévével szemléltethetem tanításom anyagát, de magát a kapcsolatot, s benne személyiségek kölcsönhatását: *kizárólag az ember teremtheti meg*.

Mindezek *csak* pszichológiai tények, törvényszerűségek. Megtartásukat rendelvek nem írják elő, megszegőit törvények nem büntetik. Egyszerűen csak érvényesülnek – akaratunk ellenére is. Figyelembevételünkkel középpontba kerülhetünk, hogy benne legyünk a gyerekek „minden félrecsúszott nyakkendőjében”, mellőzésével pedig elérhetjük, hogy Juhász Gyula vallomásának sorai szerint csupán egy legyünk a sok közül, csak periférikus szerepet játsszunk nevelésükben.

## IRODALOM

VASZKÓ MIHÁLY: Munkalélektan Bp. 1970., 2. kiad.

Nevelőmunka az ált. isk. 5—8. osztályaiban Bp. Tk. (Pataki Ferenc tanulmánya)

A nevelői személyiség és az iskolavezetés. Iskolavezetés M. Ped. Társ. 1970. I. k. (Kerékyártó I. tanulmánya).



KELENDI GYULÁNÉ

Budapest

## Direkt és indirekt hatások

Madách Az ember tragédiájában egy szinte véletlenül odavetett mondattal pesszimistán nyilatkozik a nagy lehetőségekkel születő gyerekekről, akik később „*a megszokott pimasszá*” válnak. Makarenko műveiben többször is *a jövő emberének nagyszerű programját* vázolja a pedagógusok elé, akiknek egyik leglényegesebb konfliktusos feladatuk, hogy Vörösmarty szavait adaptálva minden gyermeket külön emberré neveljenek, mint amilyen apja volt. Pesszimizmus és optimizmus küszködik naponta pedagógiai gyakorlatunkban is, és egyetértek azokkal, akik azt vallják, hogy ebben a küzdelemben a pedagógiai hozzáértés és értetlenség vívja meg elvi burokba rejtett harcát. Nevelélméleteink megfogalmazták a minden gyerek, ember

nevelhetőségének igazságát, gyakorlatunkban viszont még napjainkban is kísért az igazság elfogadásának és tagadásának antagonisztikus ellenmondása. A tagadók bizonyítékul *kudarcaikat* mutatják felénk, mintha azokból csak egyes gyerekek nevelhetetlensége, és nem módszereink helytelen megválasztása és alkalmazása is következhetnék.

A nevelés történetében szinte végigvonul a direkt és az indirekt nevelés vitája. Visszanyúlhatnánk Sokratész koráig, de úgy hiszem elég, ha a legutóbbi időkre utalunk csupán. Hazai nevelési gyakorlatunkban gyors egymásutánban váltotta egymást 1945-ig a direkt nevelés egyeduralma (különösen a fasiszta nevelés uralkodó módszere), majd rövid ideig főleg az amerikai nevelés hatására a nagyfokú liberalizmus (az ifjúság körében dúló avantgardizmus), hogy ezt az általános politika személyi kultuszának megfelelően a pedagógiai autokratizmus szorítsa ki (ekkor fogalmazódott meg sok abszurd pedagógiai tétel, így pl.: az oktatás egyben nevelés is, azonos vele; mindenki mindenre képessé tehető; az ifjúság olyan lesz, amilyennek elhatározásaink szerint lennie kell!). Napjainkban differenciált képet kaphatunk, amelybe belefér Dewey vagy a magyar polgári pedagógia kiemelkedő képviselőjének, Nagy Lászlónak *kritikátlan* elfogadása épp úgy, mint az autokratizmus továbbélése, legfeljebb ez az utóbbi most az iskolai élet demokratizmusáról elmondott szavai mögött érvényesíti diktátor hajlamait, és arra hivatkozik, hogy az MSZMP KB vitája is őket igazolja a fegyelemre, a fegyelem szükségességére vonatkozó megállapításaival. Mindkét véglet Makarenko alaptételét tagadja: „*A pedagógia dialektikus tudomány, semmiképp sem tűr dogmákat*”. A jó nevelő tud parancsolni és ráhagyni, de alapjában humanista és demokratikus, benne a tulajdonságok nem vagy-vagy alapon szorítják ki egymást, hanem is-is formában válnak teljessé. Makarenko részletesen is kifejti, hogy épp ezért

- a pedagógia semmiféle *eszközt* sem nyilváníthat állandónak;
- mindig hasznosnak;

- és mindig egyforma pontossággal érvényesnek. (M. művei. Bp. 1955., V. k. 445. l. A szovjet iskolai nevelés problémái c. írásában.)

A DIREKT nevelés, ráhatás eszközeit Makarenko sohase állította ellentétbe mélységes humanizmusával. Alapállása: attól követelek, akit szeretek. De attól követeljen a pedagógus mindaddig, míg magáévá nem teszi nem tanárának *egyéni*, hanem a tanára által közvetített *társadalmi* normákat. Nyilvánvaló ezért, hogy saját gyakorlatunkban pl. a napközi otthonban szokások kialakításáról nem beszélhetünk addig, amíg azokkal direkt módon nem azonosítottuk a gyerekeket. Makarenko egyes szituációkban élesen is tudott fogalmazni. Így, amikor az ügyeletes parancsnok jogait fogalmazza meg, azt mondja: „bármilyen parancsot adhasson a növendékeknek, s az ilyen parancsot minden körülmények között és egyetlen ellenvetés nélkül végre kell hajtani” (i. m. 35. l.). Ezzel nem a diktatórikus módszereket szentesíti, hiszen ilyen jogot csak olyanra ruház, aki már bizonyította, hogy érdemes arra, nem fog visszaélni vele. Ezért valóban a *pedagógus személyisége* minden hatás legfőbb tényezője, mert rajta múlik, vajon jól használja-e a jót, vagy ellenkezőleg visszajára fordítja. Írásaiban ilyen értelemben a leggyakrabban előforduló szavak közé tartoznak: a követelés, a parancs, a kétségbe egyáltalán nem vonható tételek, sőt a büntetés is. Ő, aki olyan szépen fogalmazta meg, hogy a gyerek nem kíván kizárólag a nevelés tárgya lenni, hanem elégedni akar, élvezni az életet, valamiképp örülni az életnek, arra tanította a pedagógusokat

- nem a gyerek rejtett ösztöneinek, pillanatnyi szándékainak uszályába kell kapaszkodniuk;
- a nevelésben övék a vezető szerep;

- mert nevelni direkt hatások nélkül képtelenség, csak direkt módon pedig il-lúzió és embertelen.

Makarenko tanításai egyértelműek. Ha nevelési céljainkat meg akarjuk valósi-tani, akkor követelményeket kell támasztanunk a tanulókkal szemben, követelnünk kell tőlük pontos és következetes végrehajtásukat, de ezeket nem lélektelen paran-csolgatással, hanem a követelmények társadalmi tartalmának megértésével fogadtat-juk el velük. A napközis nevelő nem jár el helyesen sem akkor, ha pl.: a higiéniai szokásokat *megvitatja* a gyerekekkel, mintha szavazataiktól függne, vajon étkezés előtt kezét kell-e mosni, vagy el is lehet hagyni, azt; de akkor sem, ha a kézmosás igényét *rideg parancsként* juttatja tudomásukra. Akkor demokrata, ha megérteti a különböző otthoni szokásrendből érkező gyerekekkel: a tisztálkodás egészségünket védi, ezért megköveteli tőlük... Utána viszont már ellentmondást nem tűrve, ha egyes esetekben szükséges parancsolva vagy büntetve számonkéri, hogy a gyerekei valóban mossák meg kezüket. Ez a direkt nevelés dialektikája.

A pedagógus sohase bízhatja magát és a gyerekek tevékenységét pillanatnyi ötletekre. Nem fordulhat hozzájuk azzal: beszéljünk *valamiről*, játsszunk *valamit*. A választás tényleges lehetőségét kell biztosítania úgy, hogy a gyerekek döntése az általa körülhatárolt lehetőségek között a nevelési célok megvalósítása irányába has-son. Nem állíthatjuk pl. a napközis tanulókat hamis dilemma elé: játsszunk vagy tanuljunk. De választási lehetőséget teremthetünk számukra azzal: aki kész a felada-taival, játszhat. Felelősen nem kell a tanulást mímelnie. Ebben a dilemmában te-vékenységgel, akaratával ténylegesen maga a tanuló döntheti el, valósággá tudja-e váltani a számára biztosított lehetőséget.

INDIREKT nevelésen és hatásokon sem érthetjük a teljesen véletlenszerű tar-talmi elképzelések, módszerválasztások érvényesítését. Nevelésünk épp azzal válik a társadalom egyéb tényezőivel (így pl. a tömegkommunikációs eszközök: sajtó, rádió, televízió, könyvek, folyóiratok) szemben a jövő ember formálásának tudatos műhelyévé, hogy az iskolában

- *szakszerű* (pedagógiaiilag képzett és önmagukat állandóan továbbképző, az elméletet a gyakorlatban is alkalmazni képes emberek által);

- *tervezhető* (ami nem zárja ki a spontaneitást, de abban is megköveteli a tu-datosságot, ilyen értelemben szólnak az adott pedagógiai szituációkhoz való alkal-mazkodás képességéről);

- *közösségi* (tehát azonos elveket megvalósító, módszereiben összehangolt, a párhuzamos hatásokat is figyelembe vevő, azokat is tudatosan irányító, szervező);

- *a gyerekek életkorához alkalmazkodó* (nem lehet ugyanez elve pl. a televí-zió műsorának összeállításakor a szerkesztőknek, akiknek egyszerre kell szólniuk az óvodásokhoz és a nyugdíjasokhoz, értelmiségiekhez és a segédmunkásokhoz);

- és *hivatalos dokumentumok által irányított* (pl.: 1961:III. törvény, tanterv, Rendtartás, hivatalos tankönyvek)

nevelési folyamat hat a gyerekekre. Tekintve azonban, hogy az élet minden szituá-cióját még elvileg is képtelenség előre megtervezni, pedagógiai hatásainak elsősor-ban attól függnnek, vajon mennyire vagyunk képesek felkészültségünk birtokában egy adott szituációt pillanatok alatt helyesen felfogni, értelmezni, és tevékenységün-ket hozzá alkalmaztatni. Gyakorlatunknak jelenleg ez az egyik leggyengébb pontja, ezért csökkent iskoláink hatósugara, hatóképessége. A tanterv pl. kötelező, de egy adott szituációban mégis el kellene térni tőle, mert a tananyag mennyisége, üteme-zése, az előző ismeretek hiányai ezt követelnék a pedagógusoktól. Mit tapasztalunk? A szituáció elsikkad, a megszokott úton haladunk tovább, és panaszkodunk: hiába teszünk meg mindent, *ezek* a gyerekek képtelenek követni minket. Pedig a hiba

ilyenkor nem a gyerekekben, hanem pedagógiai felkészültségünk hiányosságaiban keresendő.

Természetesen az indirekt hatások problematikájában csak az egyik részkérdés csupán a *tudatosság és a spontaneitás* viszonya. Lényeges azonban, hogy világosan lássuk: a nevelési folyamat irányítását a pedagógus sohasem adhatja ki a kezéből, még akkor sem, amikor éppen a nevelési célok megvalósítása érdekében

– *aktivításra* (kezdeményezésre, az iskola egész életében való aktív részvételle, beleszólásra, kritikus szemléletre);

– *önállóságra* (de nem az „azt teszek, amit éppen akarok” anarhisztikus önállósodására, hanem a közös feladatok önálló megvalósítására);

– *önkormányzatra* (tehát önálló tervezésre, szervezésre, ellenőrzésre és értékelésre, önmagáért és közösségéért, tetteiért felelősségvállalására és ismét nem a felnőttvilággal való kamaszos, dacos „csakazértis” szembenállásra vagy éppen felelőtleniségre)

neveli a tanulókat. A pedagógia hatásrendszerében a pedagógusnak kell a fókusz szerepét betöltenie, ezt sem az iskolán belül, sem azon kívül másra át nem ruházhatja. Hogy ez a fókusz mégis sokszor tevődik át máshová, hogy a gyerekek elég gyakran céljainktól idegen szerepeket találnak maguknak az iskolán kívül (gyermekvédelmi esetek, bandák stb.), annak is következményei – amint ezt Kerékgyártó Imre A pedagógiai hatás titkai c. írásában taglalja –, hogy ma *még nem mindig és nem mindenütt elég hatékonyak pedagógusaink hatásai*. Utalnunk kell azonban arra is, hogy a kérdés leszűkítését jelentené, ha nem mutatnánk rá: minden gyerek *a társadalmi hatások bonyolult rendszerében él és nevelkedik*. A pedagógia hatékonyságának emelése tehát nemcsak belső pedagógiai ügy, függvénye az adott történelmi kor *társadalmi gyakorlatának* is (közvélemény alakulása, a gyakorlatban megvalósuló erkölcsi értékrend, pl. kit jutalmaz, kit büntet). Meg kell viszont szívlelnünk ebben is Makarenko gondolatait. A szülőkhöz szólva elítélte azt a magatartást, amely a gyerekeket minden kedvezőtlen hatás elől el szeretné zárni. Szerinte az ilyen nevelés „üvegházi”, s legfeljebb arra jó, hogy az egyének fejlődésében töréseket okozzon. A gyerekeket az iskolának arra is fel kell készítenie, hogy nehéz helyzetekben is el tudjon igazodni. Az élet sohasem válhat probléma és konfliktusmentessé. Világosan következik ebből, hogy a minden probléma és konfliktus elől elzárkózó iskola és pedagógus csak eredménytelen munkát végezhet. Az indirekt nevelés egyik fontos feladata, hogy a mai információzúhatagban megtanítsa helyesen tájékozódni a gyerekeket.



DR. ZUKOVITS IMRE  
Pécs, Tanárképző Főiskola

## A pedagógiai hatás elvei, törvényszerűségei

Oktató-nevelő munkánk alapvető feladata, hogy elősegítse a sokoldalúan fejlett, szilárd világnézettel, széles körű műveltséggel rendelkező személyiségek kifejlődését.

Ezért oktató-nevelő munkánkkal arra kell törekednünk, hogy tanulóink egyéni adottságai, hajlamai széleskörűen kibontakozhassanak, az egyén teljesítményképes szakmai tudást, átfogó műveltséget sajátíthasson el, vagyis rendelkezzen mindazok-

kal az ismeretekkel, jártasságokkal és készségekkel, amelyek a társadalomban való helytálláshoz, jövőndő tevékenységük eredményes végzéséhez szükségesek.

A sokoldalúan fejlett személyiség kialakítása számunkra a *cselekvőképes ember* nevelését jelenti. Az olyan ember nevelését,

– aki ismereteit, tudását *alkotó módon* tudja a mindennapi életben felhasználni;

– aki fáradhatatlanul törekszik arra, hogy munkája egyre jobb, és eredményesebb lehessen;

– aki munkáját a társadalmi célok pontos ismeretéből kiindulva, *tudatosan, meggyőződésből* végzi.

A sokoldalúan fejlett személyiség, az erkölcsileg értékes jellem kialakítása csak fokozatosan valósítható meg.

A személyiség, a jellem fejlődésének fontos szakaszai: a serdülőkor és a középiskolás kor. Ezek az életkorok nagy hatással vannak a személyiség későbbi fejlődésére. Azonban nem szabad szem elől tévesztenünk, hogy pszichológiai és etikai értelemben az ifjúkornak is igen fontos szerepe van a jellem kialakulásában.

Az általános iskolás korban különösen erőteljesen változik a tanuló tudata, jellege. Ezt az alakulást, változást kell nekünk *tudatos pedagógiai hatásokkal* irányítani, segítenünk.

### *A pedagógiai hatás folyamata*

A pedagógiai hatás folyamatát a következő három elem alkotja:

- a hatást gyakorló személy, vagyis a pedagógusok,
- a közvetlen pszichológiai folyamat, és
- azok a személyek, vagyis a tanulók, akikre a hatás irányul.

Azoknak, akik tudatosan akarnak tartós hatást elérni, tisztában kell lenniük azzal, hogy ők nemcsak véleményeket, gondolatokat hordozó passzív személyek, hanem olyan gondolkodó, aktív lények, akiknek véleményt, gondolatokat, tudást kell kisugározniuk magukból.

Határozottan hangsúlyozni kell, hogy a korszerű iskolai oktatásban is döntő szerepe van a pedagógiai hatást gyakorló egyén személyiségének. A pedagógus képességei, fellépése, fizikai adottságai, személyes varázsa, hangléjtése és gesztusai jól átgondolt fegyverei lehetnek a magasabb tudásért, a sokoldalúan fejlett személyiség kibontakoztatásáért folytatott küzdelemnek.

A közvetlen pszichológiai folyamatot most részletesen nem elemzem. A pedagógiai hatás folyamatának harmadik összetevőjével – vagyis azokkal, akikre a hatás irányul, a tanulókkal kapcsolatban egyelőre csak azt szeretném hangsúlyozni, hogy nem passzív lények, mozdulatlan személyiségek, hanem olyan élőlények, akik a felőlük sugárzó pedagógiai hatásokra, áramlatokra sokoldalúan reagálhatnak a teljes visszautasítástól kezdve a közömbösségen át a teljes együttműködésig.

A hatáskifejtő pedagógus és a tanuló között összeköttetésnek, szellemi kontaktusnak kell kialakulnia az oktatási, nevelési folyamatok során.

A pedagógiai hatás folyamatában különböző társadalmi, pszichológiai stb. mozgásformák találkoznak és hatnak egymásra. A hatás, a meggyőzés során elsősorban társadalmi hatásokat közvetítünk, de ugyanakkor nem felejtethetjük el, hogy a társadalmi hatások a tanár pszichikumán keresztül hatnak a tanuló pszichikumára; ez a hatás nem egyirányú, hanem *kölcsönhatásról* van szó.

A pedagógus megindítja a tanuló pszichikumában latens állapotban meglevő hasonlót, vagy ellenkező véleményeket, gondolatokat, majd kialakul a válasz, a visszahatás, amely pozitív vagy negatív jellegű lehet.

Mi a feltétele annak, hogy a visszahatás *pozitív* jellegű legyen?

Ebben a vonatkozásban alapvető feltétel: hogy pontosan ismerjük tanítványainkat, részletesen ismerjük személyiségüket, jellemüket.

Az eredményes pedagógiai hatás biztosításának első feladata: hogy valósággal „*belehelyezzük*” magunkat tanítványaink helyzetébe, körülményeibe. *A hatás annál eredményesebb lesz, minél tökéletesebb a csere, az „átbelyezés”.* Ezt tekintetjük a pedagógiai hatás első törvényének. Tehát ha tanulóinkra hatni akarunk, akkor törekvéseiket, szándékaikat, vágyaikat figyelembe kell vennünk. Alkalmazkodni kell hozzájuk, közeledni kell feléjük, meg kell ismernünk vérmérsékletüket, fejlettségük színvonalát és módszereinket ezek alapján kell megválasztanunk.

Az eredményes pedagógiai hatás megvalósítása során igen fontos követelmény, hogy *gyorsan* és rugalmasan *alkalmazkodjunk* azokhoz, akikre hatást akarunk gyakorolni. Tevékenységünk során gyakran egy-egy mosolyból, szemvillanásból, tekintetből, vagy önkéntelen mozdulatból már következtetni kell munkánk eredményességére, vagy eredménytelenségére. A pedagógusnak ezért igen jó *emberismerő képességekkel* kell rendelkeznie, hogy a külső jelekből helyesen tudjon következtetni a tanítványok gondolataira, érzelmeire és az egyénekben lejátszódó lelki folyamatokra.

### *„A beleegyezés” törvénye*

Az ember általános és jellemző tulajdonságai közé tartozik, hogy életének, létének fenntartására, egyéniségének kifejlesztésére törekszik. Általános emberi tulajdonság az is, hogy az egyén ragaszkodik ahhoz, aki emberi értékeit, tudását, felkészültségét, tevékenységét stb. elismeri. Az emberben tehát él a természetes hajlam arra, hogy emberi lényét értékeljék, és megbecsüljék. Ezért szívesen hallgatjuk a dicsőretet és kellemetlen számunkra a személyünket ért bírálat.

A személyiségünkkel kapcsolatos témák mindig érdekelnek bennünket. Ezekből a tényekből vezethetjük le megállapításunkat: ha valakire hatni akarunk, valamilyen cselekedetre akarjuk készíteni, akkor *indító motívumként* célszerű, ha kezdetben olyan dologból indulunk ki, ami iránt tanítványaink fokozottabban érdeklődnek. Az érdeklődés, a tetszés felkeltése és minél intenzívebb kielégítése fokozottabban biztosítja a pedagógiai hatás sikerét, a „*beleegyező vélemény*” kialakulását.

*Ez az összefüggés a „beleegyezés” törvénye: ezt tekintetjük a pedagógiai hatás második törvényének.*

A tanuló tetszésének, bizalmának, rokonszenvének, érdeklődésének felkeltése lényeges elemei a pedagógiai hatás folyamatának. Azonban nem szabad arra gondolni, hogy a folyamat most már „önmagától” folyik tovább. A tetszés, az érdeklődés, a vágyakozás önmaguktól nem maradnak meg ugyanazon a szinten, intenzitásukból veszíthetnek is.

Az érdeklődés a tetszés kiváltásával, a tanulóban meglevő latens állapotban szunnyadó elképzelések, vágyak és remények valóra váltásának felvillantásával a tanuló személyisége iránti érdeklődéssel, csak a *kedvező légkört* teremtettük meg a tudatos pedagógiai hatás érvényesüléséhez.

*További feladataink:* a tanuló gondolatainak, érdeklődésének és figyelmének a kérdéses pontokra való irányítása, az érzelmek megfelelő mozgósítása, a személyiség akcióba lendítése, a tanítványok akaratának irányítása és a megfelelő cselekedetek végrehajtásában való készítés.

Az egész pedagógiai hatás folyamatára vonatkozik a korábban már említett követelmény, hogy folyamatosan kell figyelni, hogy munkánk milyen hatást vált ki



a gyermekekből. Főleg a külső jeleket kell figyelemmel kísérnünk és azokból kell következtetnünk a belső folyamatok minőségére és azok alapján kell megállapítanunk a további eljárásokat.

Ha nem tudjuk behelyezni magunkat tanítványaink lelki világába, érdeklődési körükbe, érzelmi életük megfelelő sávjába, ha nem tudjuk felkelteni figyelmüket, érdeklődésüket, ha nem láttatjuk be azt, hogy a saját érdekeikről van szó az eredményes iskolai munka megvalósításával, akkor tevékenységünk eredménytelen, hiábavaló lesz.

*A „csere”, az áthelyezés és a „beleegyezés” törvényéből fakadó követelmények megvalósítása tehát szükséges és nélkülözhetetlen a pedagógiai hatás folyamatában.*

#### *A „megjelenítés” törvénye*

Az eredményes pedagógiai hatások érvényesüléséhez való kedvező légkör megteremtése – az érdeklődés, a figyelem stb. felkeltése – után a pedagógusnak az a feladata, hogy az új ismeretet, gondolatot, cselekedetet, magatartást úgy jelenítse meg, úgy írja le, mutassa be, hogy a tanulóknál élénk, színes, szemléletes képzetek alakulhassanak ki. Leírásuk, elbeszélésük, megjelenítésük segítségével a gyermekekben erőteljes gondolkodási folyamatokat kell elindítanunk. Ezekben a folyamatokban egyaránt szerepet kell biztosítanunk a logikai eszközöknek és az érzelmi tényezőknek.

Tanítványainkat valósággal *szuggerálnunk kell* az ismeretszerzés érdekében leglényegesebbnek tartott összefüggések, eszmék és gondolatok érzékletes megjelenítésére és emlékeztetőre vésésére. *Ebben a fázisban célunk*, hogy a kibontakozó képzetek minél élénkebbek, életteli telítettek legyenek, amelyek egyre jobban kapcsolatba kerülnek a tanuló vágyaival, elképzeléseivel.

Az élénk, színes, eleven, szemléletes képzetek *fokozzák az egyén érzékenységet* az új ismeretek, eszmék, gondolatok iránt.

Ezek alapján azt a megállapítást tehetjük, hogy *a pedagógiai hatás ereje függ a megjelenítés élességétől, élénkségétől és szemléletességétől is. Ezt az összefüggést nevezzük a pedagógiai hatás harmadik törvényének.*

Amikor hangsúlyozzuk a bemutatás, a bizonyítás szemléletességét, élénkségét, elevenségét, akkor nem szabad csupán az érzéki megismerésre, mint eszközre gondolni, hanem figyelembe kell venni, hogy a szemléletesség, az élénkség megvalósításának vannak értelmi, gondolat, logikai eszközei is.

A pedagógiai hatás folyamatában alapvető fontosságú követelmény a *folymatosság, a ráhatás állandósága*. Tevékenységünknek olyannak kell lennie, mint az ugyanarra a helyre hulló esőcseppeknek, amelyek nem a nagy erejükkel, hanem az állandó, ismétlődő következtetességük erejével vájják ki a követ.

#### *Az „azonosítás” törvénye*

A pedagógiai hatás befejező mozzanata: a tette sérékentés, a magával ragadás. A gondolatokat megindítottuk, az impulzus hatásaként bekapcsolódik az *akarat*, az általunk kezdeményezett áramkörbe.

Pedagógiai hatásunk akkor éri el célját, ha a nevelő és a tanítványok között olyan összhangoltság alakul ki, amelynek nem csak értelmi és érzelmi alapjai azonosak, hanem *cselekvésük, aktivitásuk is hasonló színvonalon áll*. Vagyis el kell érniük, hogy a tanulók értelmi, érzelmi és akarat, szolidaritást vállaljanak a pedagógussal.

Mindezek alapján azt a megállapítást vonhatjuk le, hogy a *pedagógiai hatás eredményessége függ az „azonosítás”, az identifikáció mértékétől, színvonalától is. Ez a pedagógiai hatás negyedik törvénye.* Ez a törvény szoros összefüggésben van a többi törvénnyel. A pedagógus a pedagógiai hatás folyamatán keresztül azonosulni akar a tanulóval. A hatás eredményeként a tanítvány viszont szolidaritást vállal a hatást kifejtő nevelővel, így a folyamat befejeződik, vagyis a kör bezárul.

Végül szeretném kiemelni, hogy a pedagógiai hatás folyamatának egészére vonatkozóan alapvető követelmény:

- a tudatosság és a
- szilárdság, következetesség.

Nem szabad elfelejtenünk, ha mi felismerjük a tanulóknak lejátszódó pozitív vagy negatív lelki folyamatokat, akkor ők is meg tudják állapítani, hogy mi zajlik le bennünk, mennyire igaz érvelésünk; illetve milyen mértékben vagyunk meggyőződve az ismertetett vélemény igazságáról.



SZELÉNDI GÁBOR  
Kaposvár, Tanítóképző Intézet

## A szokások kialakításának problémái az alsó tagozatban

Általános tapasztalat bizonyítja a szokások jelentőségét az ember életében. Ha nem is fogadjuk el Bacon nézetét az emberről, aki a szokás erejénél fogva úgy cselekszik, mint a gép [1], ha túlzónak tartjuk James véleményét, aki szerint 100 cselekvésünk közül 99 szokáson alapul, kétségtelen, hogy a szokások jelentős mértékben befolyásolják életünket. Két sajátosságuk révén: egyik a szokások tudatmentesítő szerepe, a szokáscselekvésnél viszonylag kevés pszichikus energia ráfordítás szükséges (előkészítés, gondolkodás, elhatározás nélkül végbemegy), a másik: segítségükkel az adott helyzetben gyorsan és megfelelő módon cselekszünk, a cselekvés gazdaságossá válik, kevesebb erővel több eredményt érünk el [2]. A pszichológia tanításai nyomán már régen felismerte a szokások jelentőségét a szocialista neveléstudomány, hiszen már Makarenko így írt: ne éljünk vissza az öntudatos fogalmával, a szocialista társadalom öntudatos embere nem azt jelenti, hogy minden lépése előtt leül, és hosszas fejtöréssel kiokumálja a helyes cselekvést, hanem kialakult jó szokásai alapján cselekszik sok helyzetben [3]. Neveléstudományi és pedagógiai pszichológiai szakkönyveink kiemelik a szokások kialakításának feladatát a nevelési folyamat elemzése közben: a tudatformálás, a meggyőződés formálása, az érzelmek és az akarat nevelése mellett jelentős helye van a szokások kialakításának és fejlesztésének is [4]. Szükséges a tanulók tudatának fejlesztése során eljutni a meggyőződéshez, mely cselekvéseinket irányító erő, de nem elég ismerni és vállalni az elveket, hanem el kell határozni a nekik megfelelő (adekvát) cselekvéseket, és véghez is kell vinni azokat. Ebben a végrehajtásban jelentős az akaraterő mellett a jó szokás, mely megkönnyíti a helyes cselekvést, magatartást. Ha az adott helyzetben automatikusan, belső kényszerből hajtva valósítjuk meg a cselekvést, különösebb gondolkodás nélkül – ekkor már szokásról beszélhetünk.

Mivel a kisebb gyermekek életében még jelentősebb a szokások szerepe (egy-  
szerzők „szokáslénynek” veszik az óvodás és kisiskolás gyermekeket), mert az után-  
zási hajlam nagymértékű náluk, valamint a nagyon alakítható plaszticitással bíró  
idegrendszerük lehetőséget ad sok értékes szokás, szokásrendszer kialakítására, nézzük  
meg az alsó tagozatos oktatás-nevelés lehetőségeit a szokások kialakításában.

## II.

A mindennapi oktató-nevelő munkánkat kötelezően irányító Tanterv és utasi-  
tás az ált. isk. számára [5] elég sok helyen foglalkozik a szokások kialakításával,  
feltárja a kihasználható lehetőségeket. Az *olvasás tanításának* feladatai között sze-  
repel az egészséges életmód szokásainak megalapozása az egészségügyi ismeretekkel.  
Az 1. osztályos olvasástanítás feladatai között látható a tiszta beszédre szoktatás,  
az összefüggő, kerek mondatokban való beszéd. Az olvasásnál a szótagok egysé-  
ben látása és felfogása. A megismert magatartási szabályok megtartására való szok-  
tatás. Az egészségügyi szokások alakításának a folytatása. Már itt kezdje meg  
[a tanító] az összefüggő beszédre szoktatást a tartalom 2-3 mondatos elmondatá-  
sával.

Az *írásitanítás* közben a tetszetős külalak biztosítása érdekében szoktassa a ta-  
nító a tanulókat az írásmunkák formai kivitelezésén keresztül is a szép megszeret-  
tetésére. Másoláskor szoktassuk rá a tanulókat (különösen az 1-2. oszt.-ban), hogy  
ne betűnként, hanem szavanként másoljanak. A 3. osztálytól kezdve arra szoktatni  
őket, hogy mondatonként másolják a szöveget.

*Nyelvtan-belyesírási tanítási* feladat, hogy szoktassa a gyermeket a hangok tiszta  
és pontos hangoztatására. *Környezetismeret tanítási feladat* a helyes magatartási  
szokások alapjainak a lerakása, hozzájárulni olyan egészségügyi szokások kialakítá-  
sához is, melyek feltételei az egészséges életmódnak. A tantárgy olyan szokásokat  
fejlesszen ki bennük, amelyek a szocialista társadalom viszonyaira készítik fel őket.  
A tárgy tanításának 3 feladata a Tanterv szerint: az ismeretek és jártasságok, szo-  
kások kialakítása, képességek fejlesztése és a fontos nevelési feladatok teljesítése.  
A feldolgozó és gyakorlóórákon kell elsősorban megindítani a jártasságok és szo-  
kások kialakításának és továbbfejlesztésének a folyamatát. A gyakorlatok elsődleges  
célja az egészségügyi ismeretekkel kapcsolatos szokások kialakítása is. Nem csupán  
egyszeri alkalmazásról van szó, a szokások kialakításához a meghatározott tevékeny-  
ség sorozatos végrehajtására van szükség, így pl. a kézmosásra, saját pohárból való  
ivás követelményére gyakran vissza kell térni. Csak hosszas gyakorlás után jutnak el  
a tanulók a kívánatos szokások birtokába. Az 1. osztályban tanultak gyakorlását  
(pl. a felsőruha fogason való elhelyezését) a 2-4. osztályban nem írja elő a tanterv,  
ennek ellenére ezekben az osztályokban is fenn kell tartani a kialakított szokást.  
A szokások kialakítása nem fejeződik be az ált. isk. 4. osztályában.

Az *iskola* tárgykörében mind a négy évben gyakoroltatni kell az egészségügyi  
alapkövetelményeket (pl. kézmosás stb.), amelyeknek szokássá fejlesztése állandó fel-  
adata a tanítónak. A higiénikus szokások kialakításának alapfeltételeit minden osz-  
tályban meg kell teremteni (folyó víz, fali kút, szappan, körömkefe stb.).

*Számtan-mértan tantárgyban* szoktassa rá (a tanító) a tanulókat a pontos mun-  
kára, az önellenőrzésre és a végzett munkáért a felelősség vállalására. A szöveges  
feladatok megoldása közben arra kell rászoktatnunk a tanulókat, hogy a feladat-  
megoldást a szöveg értelmezésével indítsák meg! A feladatmegoldások során szok-  
tassa rá a tanulókat is az ilyen egyszerű ábrázolás (táblai rajz a mennyiségi össze-  
függésekre) alkalmazására.

*Gyakorlati foglalkozás tanítási feladatai* között kiemelten áll a tervszerű, gondos és pontos munkára, rend- és tisztaságszeretetre, az anyaggal való és az idővel való takarékosagra szoktatás. Az utasítás részben fogalmazódik meg a technikai gondolkodásra való rászoktatása a tanulóknak (megfigyelés, összefüggések felismerése, „gondolati kivitelezés”). A *rajz* tanítás feladatai között található a tanulók rászoktatása arra, hogy alaposan figyeljék meg a feladat tárgyát, a képszerű elemek összefüggéseit, összehatásait. Az *éneke-zene* tanítás követelményei között kiemelve látható: szokják meg a tanulók a helyes légzést és szájmozgást, az értelmes szövegkiejtést és a helyes testtartást. Az utasítás rész írja elő a tanítónak, hogy elsősorban szoktassa le a tanulókat a nyers, kiabáló éneklésről, modorosságról, mesterkéeltségről. A *testnevelés tanítás feladatai* között szerepel a közösségi élet elemi szabályainak megfelelő magatartási készségek (szokások) kifejlesztése. Az 1. osztályos játékok közben főként a csoportban való mozgáshoz szoktatjuk őket, hogy elkerüljék az ütközést, tudják mozgásukat másokéhoz igazítani. A járásgyakorlatokban megoldandó legfontosabb feladat, hogy a tanulókat szép testtartással végzett, helyes járáshoz szoktassuk.

A kötelező, mindenki által ismert Tanterv és utasítás mellett értékes segítséget ad a szokásfejlesztési tevékenységhez az MM és OPI által kiadott *Módszertani levél* az óvoda és ált. iskola közötti kapcsolatról és az ált. isk. 1. osztályában folyó munka színvonalának emeléséről [6].

Az óvoda iskolára előkészítő munkája című részben a közösségi tevékenység és kapcsolatok fejlesztése feladatainak sorában találjuk a szoktatást abban, hogy a gyermekek bizonyos tevékenységet egyszerre kezdjenek és fejezzenek be. A közösségi élet szokásainak alakításáról szólva kiemeli az egymáson segítés szokását, a türelemmel várás a társakra szokását (beszédben, öltözködésben, étkezés során stb.). Az egészséges, kulturált életmód szokásainak kialakítása közben el kell érni, hogy ne csak tudják, hanem tartsák is be a különböző szabályokat – öltözködés, tisztálkodás, étkezés közben. Így szokják meg pl. a kulturált étkezést, a környezet tisztaságára ügyelést, a kiegyensúlyozott, nyugodt tempót minden tevékenységben. Szokják meg a rendes, pontos feladatvégzést saját körükben. A közösségben élő gyermekeket szoktassa az óvoda egymás munkájának, viselkedésének elbírálására, a helytelen magatartás bíráló értékelésére. Az ilyen szokásokkal rendelkező gyermekek iskolába kerülés után eredményesen vesznek részt már az első naptól kezdve az iskolai élet szokásainak kialakítását biztosító tevékenységben. Már az első napokban ismertessük a tanulókkal az iskolai együttélés legfontosabb szabályait – írja a Módszertani levél – és gyakoroltassuk változatosan. Fontos feladat az egészségügyi szokások megerősítése, gyakoroltatása. A nevelés és oktatás egysége című részben kiemeli, hogy az oktatásban fejlődik az első osztályosok közösségi élete, az együttes tanulásban, miközben észreveszik a társakat, törődnek velük, megszokják, hogy meg kell hallgatni társaikat, megtanulnak tisztelettel lenni a másokra. Még egy fontos gondolatot: ne tekintsük az órán folyó nevelés egyetlen lehetőségének a verbális közléseket. Ma még túlteng a nevelési feladatok verbális hangoztatása, pedig a Nevelési terv számtalan tevékenységet ajánl. Ezek többnyire így kezdődnek, hogy: „vigyen (a tanuló) ... látogasson el ... gyűjtsön ... tartsa tisztán ...” etc. Nem azt kívánják, hogy a gyermek el tudja mondani, hogy mit és hogyan kell tennie, hanem a tényleges cselekvést, a naponkénti gyakorlást biztosítják.

A nevelőmunkát közvetlenül irányító dokumentumok között első helyen áll a *Nevelési terv* [7], mely nagyon gazdag anyagot ad a kezünkbe a tervszerű nevelés végzéséhez. A nevelési folyamat oly fontos mozzanatához, a szokások ki-

alakításához viszont inkább implicit megközelítést tartalmaz, a nagyon gazdag feladatok és tevékenységi formák magukban foglalják a szokásfejlesztés szükséges lépéseit, mozzanatait, de nem emelik ki eléggé a szükséges szokásokat és a fejlesztésüket segítő tevékenységi formákat.

A szocialista társadalom embereszménye című részben kiemeli azt a vonást, hogy céltudatosan és erős akarattal száll szembe az egészségére ártalmas szenvedélyekkel és rossz szokásokkal. (Nevelési terv 10. lap.) Az 1-4. osztályba járó tanulók világnézet-politikai szintjénél hangsúlyozza, hogy az óvodai életük folyamán kialakultak bennük olyan szokások, kifejlődtek olyan vonásaik, amelyek alapján a legfejlettebb iskolai közösség követelményeit különösebb nehézség nélkül magukévá teszik. Megszokták a nevelői irányítást, megbízatásokat, utasítások végrehajtását. Megismerkedtek az együttélés elemi szokásaival és szabályaival. (Hadd tegyünk egy megjegyzést: más megismerni és más „betartani”, főleg szokás szinten. Nem olyan könnyű az a beilleszkedés az iskolai közösségbe, mint a fentiekben megfogalmazódott.)

Az akarati élet fejlettségéről szólva kiemeli, hogy ha a pedagógus a gyermek erejének megfelelő feladatokat ad, ha jól begyakoroltatja a tanulmányi munka elvégzését megkönnyítő szokásokat, akkor fejlődik a gyermek önbizalma, s újabb erőfeszítésekre, állhatatosságra ösztökéli őket. Az esztétikai fejlettségi szintnél esik szó arról, hogy a gyermek figyeljen a környezetében megnyilvánuló szépre, kialakul egyéni ízlése a céltudatos szoktatás, a példamutatás és otthoni-iskolai nevelés egybehangolása eredményeként.

Az ajánlott tevékenységi formák között a testi fejlődést szolgálóknál találjuk: váljék szilárd szokásává a kézmosás étkezés előtt, W. C. használat után és mindannyiszor, ahányszor keze piszkos lesz. (3. oszt.)

A munkára nevelést szolgáló tevékenységi formák között olvasható: Váljék szokásává otthoni tanulmányi munkájának ellenőrzése (a lecke felmondása, az írásbelik átnézése).

Véleményünk szerint a Nevelési terv több száz ajánlott tevékenységi formája gazdag fejlesztési lehetőségeket kínál a tanulói személyiség mindenoldalú gazdagítására, így benne a cselekvéseinket-magatartásunkat megkönnyítő szokások kialakítására is, mert legtöbb tevékenység többféle szférában, személyiségvonásban, képességben fejleszti a gyermekeket; a verbális szinten végzett nevelés helyett a cselekedtetés, az aktív részvétel által. De az egyes nevelési mozzanatok jobb súlypontosítása, érthető módon történő kiemelése még jobban gazdagíthatná a munkát. A témánknál maradva, így az egyes nevelőkre van bízva, hogy mely személyiségfejlesztő tevékenységi formákat kívánják felhasználni a Tantervben előírt, kifejtett szokások kialakítására – hol kíván a törekedjék..., végezze el... fejezze be... szintről a szokás szintjére eljutni tanulóinál (amikor a kényszerítő erővel és gazdaságosan végbemenő cselekvés jelentkezik a tanulónál).

Ezt az általunk jelzett súlypontoszási, kiemelési problémát is segíti megoldani a sokkal nagyobb feladatot kiteljesítő nevelésmódszertani kézikönyv, a *Nevelőmunka az ált. isk. 1-4. osztályában* [8], mely a Nevelési terv eredményesebb felhasználását kívánja szolgálni a tanítók pedagógiai-pszichológiai kulturáltságának emelése révén, a tervszerű nevelőmunka uralkodóvá válását és hatékonyságának emelését.

A pedagógiai rábatás módszerei című fejezetben kitér a mű a nevelő által irányított és szervezett szoktatás és gyakorlás módszerére, kiemelve ennek fontosságát a kisiskoláskorban. A testi neveléssel foglalkozó fejezet részletezi az egészségügyi szokások kialakításának metodikai problémáit és eljárásait, külön kiemelve az iskolai és családi nevelés együtthaladását e téren. A munkára nevelés fejezete gazdagon foglalkozik a tanulás jó szokásainak kialakításával – a szükséges felszerelések,

a figyelmes tanulás, az ellenőrzés szokás szinten, az olvasás és tömegkommunikációs eszközök által szerzett tudás, az önkiszolgálás, házimunka végzése és pozitív szokások kialakítása bennük. A szocialista tulajdon védelme terén is szükséges értékes szokások fejlesztése szintúgy szerepel a kézikönyvben, mint a szocialista humanizmus gyakorlásában szükséges jó szokások, akár azonos korú társakról, akár felnőtt emberekről is legyen szó. Szó esik az esztétikai nevelésben kialakítandó értékes szokásokról is, melyek a környezet, a viselkedés, az öltözködés esztétikájával kapcsolatosak.

Ha az eddigiekhez nem vesszük továbbiakban az egyes osztályok tanítói számára kiadott kézikönyveket [9], melyek jórészt a Tantervben kifejtett feladatokat és tennivalókat részletezik, „bontják le” az egyes osztályokra, tantárgyakra, akkor is nyilvánvaló: gazdag elméleti és módszertani anyag segíti a nevelést, s benne a szokásrendszert kialakító tevékenységet. A következőkben utalunk néhány problémára, melyek nehezítik a gyakorlati munkát a szokások kialakításában.

### III.

A szokások kialakításának egyik útja *a tudatos kialakítás*. Ehhez szükség van a határozott, következetes és kihagyás nélküli gyakoroltatásra, bármilyen szokásról is van szó. A lényeg: a nevelői kérdésnek, magyarázatnak megfelelően végezzék el a cselekvést a tanulók, ma, holnap, holnapután, állandóan, kihagyás nélkül. Különben nem alakul ki a dinamikus sztereotípiá, a szokás, amely később már készíti a gyermeket a cselekvés elvégzésére, és amelynél nem érzi jól magát, bizonyos belső feszültség van benne, míg a szokásnak megfelelő cselekvés meg nem történt (mint a dohányos embernél, ki nem tud rágyújtani). Ezt a határozottságot, következetességet nem tudjuk mindig biztosítani a munkánkban, mert többször belefáradunk az állandó követelésbe és ellenőrzésbe, motiválásba. Gyakran elfeledkezünk a már kialakult szokásról az osztályban, s csak egy hirtelen támadt követeléssel próbáljuk újra érvényesíteni, arra hivatkozva, hogy már megmondtuk régebben: ezt így és így kell csinálni. Nem lehet a szokás kialakítását úgy képzelní, hogy az esetek többségében megköveteljük a cselekvés elvégzését, és a „kivétel erősíti a szabályt”, a néhány kihagyás nem számít.

A másik probléma *abban a szemléletben van*, mely a „stabil, szilárd, egyszer s mindenkorra” kialakított szokások felfogását jelenti. Azt, hogy ki tudunk alakítani olyan szokásrendszert, mely utána hat az idők végtelenségéig. Nem ilyen egyszerű a dolog. A szokások nevelésében nem elég eljutni a kialakulásig, hanem biztosítani is kell azok fennmaradását. És ez tán még nehezebb! Állandó gyakoroltatással, működtetéssel fenntartani azokat az idegkapcsolatokat, amelyek a szokások idegrendszeri feltételei. Állandó működtetéssel, ellenőrzéssel és értékeléssel, elismeréssel kell megtartani tanulóinknál a jó szokásokat. Ezért nem lehet arra építeni, hogy bizonyos szokásokat hoznak magukkal az óvodát járt tanulóink, s ezt mi csak felhasználjuk az iskolában, hanem naponta kell megerősíteni ezeket.

A következő problémát *az iskolai és a családi nevelés egysége* jelenti a szokások kialakításában, megerősítésében. Ugyanis bármilyen szokás – egészségügyi, kulturált étkezési, viselkedési stb. – csak akkor tud megszilárdulni, ha a napi tréning megvalósul iskolában és otthon, egyformán. Ha a tanuló nemcsak el tudja mondani, mit kell tennie étkezés előtt és után, hanem külön felszólítás nélkül szalad és mossa a kezét. Ha ez elmarad, nem nézik el neki sem otthon, sem iskolában – akkor később nem is „tud” leülni anélkül, belső feszültség támad benne, míg a szokáscselekvés le nem fut.



A szokások kialakításában kétségtelenül szerepet játszanak *objektív feltételek is*, s itt az iskola és a családi otthon közötti különbség nem mindig az iskola javára mutatható ki. Nem akarjuk túlságosan részletezni pl. a környezetismeret tanításával kapcsolatos, máig megoldatlan problémáinkat, de egyet, kettőt jelzésül. Bizonyos egészségügyi, higiéniai szokások kialakítása terén a tárgyi feltételek hiánya vagy nem megfelelő szintje jelent nehézséget az oktató-nevelő munkában, így a folyóvíz hiánya az iskolában, a külön törülköző vagy a tiszta, közös törülköző, mert ahol negyven gyerekre jut naponta egy, ott nehéz előrehaladásról beszélni, az ún. mellék-helyiségek helyzetéről és használatáról nem is szólva. Vagy hiába tanítjuk órán a tanulókat kulturált étkezésre, kés és villa használatára is (mert hátha otthon erre nincs gond), és utána a napköziben tanuló és pedagógus egyformán csak kanalat kap az étkezéshez (1972-ben, nem is falun). Ha ezzel szembeállítjuk a szerencsére egyre jobban civilizálódó és kulturálódó családi otthonok „szoktató tevékenységét”, akkor a családi és iskolai nevelés még nagyobb összhangját kell kiemelnünk, mint szükséges feltételét a szokások nevelésének.

Mivel a szokások kialakulásának lehetséges útja *az utánzással való követés*, ezért néhány gondolatot erről is. A gyermekben erős az utánzási hajlam általában, és különösen nagy a tekintélyként elfogadott pedagógus esetében. Ezért nagyon fontos a pozitív példa nyújtása számukra, akár magatartási, akár erkölcsi vagy esztétikai szokásról legyen szó. Így az alapvető munkaszokások – pontosság, lelkiismeretesség –, a kulturált beszéd, viselkedés szokásai és a többi, a tevékenységünkben, életünkben jelentkező szokások pozitív irányban hassanak tanítványainkra.

Zárógondolatként hadd hangsúlyozzuk, hogy a szokások szerepének, jelentőségének a kidomborításával csak azt szeretnénk elérni, hogy érdekelt kartársaink több gondot fordítsanak a nevelési folyamatnak erre a mozzanatára, erre a nevelési feladatra, amely „nem egyedül üdvözítő mozzanata” a nevelésnek, hanem a folyamat többi elemével együtt érvényesítendő, de ugyanolyan fontos része a nevelőmunkánknak, mint a tudatformálás, a meggyőződés kialakítása. Éppen azért, hogy a bonyolultabb cselekvésekhez több energiát biztosít a tudat tehermentesítése révén és gazdaságosabb, eredményesebb cselekvést biztosít gyermek és felnőtt számára egyaránt.

## IRODALOM

- [1] Kelemen László: A pedagógiai pszichológia alapkérdései, 1970.
- [2] Kardos Lajos: Általános pszichológia, 1964.
- [3] Makarenko: Művei, V. k., 1955.
- [4] Ágoston György: Nevelésméлет, 1970.
- [5] Tanterv és utasítás az ált. isk. számára 1—4. oszt., 1963.
- [6] Módszertani levél az óvoda és ált. isk. közötti kapcsolatáról és az ált. iskolai 1. osztályában folyó oktató-nevelő munka színvonalának emeléséről, 1972.
- [7] Az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programja (Nevelési terv), 1970.
- [8] Nevelőmunka az általános iskola 1—4. osztályában, 1969.
- [9] Kézikönyv az ált. iskolák 1., 2., 3. és 4. osztályának tanítóí számára (külön kötetekben), 1966.



## A kifejezőképesség fejlesztése a 3. osztály fogalmazásóráin

A fogalmazás szervezett és rendszeres tanítása az általános iskola 3. osztályában kezdődik. A tantervi előírások, útmutatók, valamint a szakirodalom megállapítása alapján a 3. osztályos fogalmazástanítás főbb feladatait tömören így összegezhetjük:

- a) Rendszerezzük az 1–2. osztályban megszerzett részismereteket.
- b) Megtanítjuk, illetőleg gyakoroltatjuk a helyes mondatalkotást, a mondatkapcsolást, a lényeges mozzanatok kiemelését, a tagolás elemi ismereteit.
- c) Megismerkedünk az elbeszélés fogalmával s a fogalmazás szerkesztésének elemeivel.
- d) Minden munkamozzanatban céltudatosan foglalkozunk tanítványaink kifejezőképességének fejlesztésével.

Ebből az összetett feladatrendszerből most kiemeljük a kifejezőképesség fejlesztésének néhány sajátos kérdését. Felhívjuk a figyelmet több olyan gyakorlati módra, amelyet célszerűen alkalmazhatunk a tanulók képességeinek kimunkálásában.

A gyermekek értelmi erői 9 éves korban kezdenek kibontakozni teljes gazdagsággal. A konkrét szemlélethez tapadt gondolkodást bizonyos szituációkban kezdi felváltani a *fogalmi szintű gondolkodás*. A tanuló ugyan keresi még a konkrét szemlélet fogódzóit, de – ha jó tanító irányítja – egyre gyakrabban próbálkozik fogalmi síkon mozogni. Egyre bátrabban lépdel a cselekvés-gondolkodás-beszéd lépcsőin, s igyekszik felfedezni a világot meg önmagát. Mindinkább megismeri a bonyolultan változó valóságot, az ember és a világ kapcsolatait. Gazdagodó önismeretét, az önkifejezés izgalmas élményét igyekszik megfelelő nyelvi formába önteni.

Köztudomású, hogy minden tanuló kifejezőképességének színvonala az ismeretek, a jártasságok és a képességek különféle tényezőitől függ. Hiszen nem tud fogalmazni a gyermek, ha nincsenek az adott témára vonatkozó ismeretei. De ez csak az alap. Olyan jártasságokkal is rendelkeznie kell, amelyek felhasználásával szóban vagy írásban alkotó módon mozgósítja szókincsét, mondat szerkesztési képességeit. S közben különféle érzelmi vagy akarati tényezők hatására megfigyel, emlékezik, elképzel, gondolkodik stb. Hiszen „a fogalmazás olyan problémaszituáció, amely a tanulót gondolkodásra kényszeríti”. (Kelemen Lászlótól.)

A Kaposvári Tanítóképző Intézet Gyakorló Általános Iskolájában már 3. éve kísérletezünk az eddiginél eredményesebb fogalmazástanítással. (A kísérlet elveit és eljárásait Dr. Bellyei László és Bódi Andrásné 1970 óta több cikkben ismertette a TANÍTÓ c. folyóiratban.) Az eddigi eredmények azt mutatják, hogy a tantervi koncentráció, a gondos szervezés és a sok gyakorlás jelentős változásokat eredményezhet. Mivel a tanulók a megszokottnál jóval *több szóbeli és írásbeli gyakorlást* végeztek: kifejezőképességük is jelentősen fejlődött. Az a célunk, hogy tanítványaink minél szabatosabban és minél gazdagabban közölhessék saját tapasztalataikat, saját gondolataikat – gazdag, kifejező nyelvi anyag segítségével.

A tanulók alkotás közben változatosan használhatták reprodukív képességeiket is, s közben megfigyelhették a tapasztalati-gondolati anyag és a nyelvi formák összefüggéseit. De már a gyakorlatok kezdetén arról is meggyőződhattunk, hogy az ismert

szavak változatlan formájú és mechanikus kapcsolatából a legritkább esetben született a valóságot pontosan tükröző, *kifejező erejű mondat*. Tapasztalhattuk, hogy nem a külön-külön elemzett és megismert szó-fogalom egység a leghasználhatóbb anyag, hanem az *asszociatív kapcsolatokban élő szerkezetek sora*. Összefüggő gondolatok közlésére az egymáshoz kötődő szavak, szócsoportok alkalmasak igazán.

Gondoljunk csak Deme László nemrég közreadott mondat szerkezeti vizsgálataira! A nyelvtudós elemzése azt tanúsították, hogy a mondat egységében logikai, nyelvi és nyelvtani alapon különféle *szinteződési folyamatok figyelhetők meg*. Ez a folyamat mind a szerkezettagok, mind a mondat szintjén tapasztalható. Közben pedig a szinteződéssel együtt jelentkezik az összetett mondatokban funkcionáló *tömbösödési folyamat* is.

Mindezt azért említjük, mert köztudomású, hogy a 3. osztályos tanuló első sorban egyszerű megfigyelés, utánzás és analógiák alapján ismerkedik meg a mondatalkotással s a mondatkapcsolatok nyelvi formáival.

A kifejezőképesség hatékony fejlesztése érdekében a sokféle – hagyományos és újabb – gyakorlási formát mind úgy használtuk fel, hogy tanítványaink minél gyakrabban szemlélhessék, tapasztalhassák a szavak, szerkezetek és mondatok tartalmi-nyelvi kapcsolatait. A koncentráció helyes felhasználásával a fogalmazás, a nyelvtan-helyesírás, az olvasás és a környezetismeret óráin következetesen alkalmaztuk a különféle kapcsolatokat építő és erősítő gyakorlatokat.

Hadd mutassunk be ezekből egy csokorra valót! (Összeállításakor gondoltunk a fokozatosság több irányba ható demonstrálására is.)

#### 1. Képről vagy táblai rajzról:

##### a) igék gyűjtése;

- bővítések: ki?, mi?, kivel?, mivel?, hogyan? stb. kérdésekre adott válasszal;
- mondatalkotás a gyűjtött szerkezetekkel;
- a mondatok szükítése, bővítése — a jelentésváltozások egyidejű megfigyeltetésével;
- összefüggő mondatok alkotása;

##### b) főnevek gyűjtése;

(kiegészítés, mondatalkotás, bővítés, szükítés, mondatok);

##### c) mellénevek gyűjtése;

(kiegészítés, mondatalkotás, bővítés, szükítés, mondatok);

#### 2. Kép vagy rajz segítségével:

- szócsoportok alkotása (esemény alapján, időrendi összefüggésben, térbeli kapcsolatot követve stb.);
- toldalékok leválasztása, változtatása (ezzel összefüggésben a jelentésváltozások megfigyeltetése);
- mondatalkotás
  - a) az ábrázolt esemény megfogalmazása;
  - b) a kép csak kiindulásul szolgál; aztán tovább a logika és a képzelet segít;

#### 3. A nyelvtankönyv szójegyzékéből (vagy helyesírási szótárakból):

- hasonló toldalékolású szavak gyűjtése (a jelentéskülönbség megfigyeltetésével);
- mondatalkotás kiemelt szavak felhasználásával;
- rokon értelmű szavak gyűjtése (majd mondatalkotás a gyűjtött szavakkal);
- ellentétes jelentésű szavak gyűjtése (majd mondatalkotás a gyűjtött szavakkal);
- olvasmányokból, fogalmazásokból kiemelünk 1—1 szót, majd rokon értelmű vagy ellentétes jelentésű párokat keresünk hozzá;
- a gyűjtött anyaggal mondatpárok, mondatok alkotása.

#### 4. „Érdekes” szavak gyűjtése, értelmezése és alkalmazása:

- közösen feldolgozott olvasmányokból;
- önállóan elolvasott szövegekből (pl.: kend, komám, szür, gúnya stb.).

#### 5. Azonos alakú szavak alkalmazása:

- a szavak értelmezése; mondatok, mondatpárok alkotása.

#### 6. Kiemelt igék, főnevek, mellénevek használata:

- a szavak összekapcsolása megadott szempont szerint;
- mondatalkotás a kiemelt szerkezetekkel.

7. Kiemelt szócsoporthoz kiegészítő gyűjtés:

- pl. megadott igékhez „hogyan?” kérdésre versenyben gyűjtünk határozókat;
- mondatalkotás a gyűjtött szerkezetekkel.

8. Kijelölt szófajtahoz szavak válogatása megadott szósorból:

- amit hozzákapcsolhatunk;
- amit nem kapcsolhatunk hozzá.

9. a) Szólánc készítése azonos szófajtaból:

pl.: alma — angol — lámpa — arany — nyár stb.

b) Szólánckapcsolás másik szófajtaval — valamilyen közös nyelvtani tulajdonság alapján:

pl.: alma — angol — lámpa — arany — nyár

          |          |          |          |          |  
          piros — kényes — fényes — sárgás — hűvös stb.

c) Szólánc-variánsok azonos vagy egyéb szófajtaval.

10. Keresztrejtvény (rendszerint jutalomfeladat)

- a fogalom tartalmi jegyeinek gazdagítását szolgálja.

11. Tréfás feladatok:

- a) az ékezetek változtatásával megváltozik a szavak jelentése vagy a szófajta (pl. korom — köröm, tör — tör stb.);
- b) rokon értelmű szavak tréfás (fonák) alkalmazása;
- c) mondatalkotás, mondatpárok.

Az itt felsorolt néhány gyakorlattal azt kívántuk illusztrálni: hogyan gyűjthetünk jó „nyersanyagot” a fogalmazáshoz. Ezen feladatok megoldása hozzásegíti a 9 éves gyermeket ahhoz, hogy a szavakat minél gazdagabban, minél változatosabb fogalmi-nyelvi-nyelvtani kapcsolatban szemlélhesse. Ezek segítségével aztán jobban sikerül a gondolatsor közlése is.

Az elmúlt tanévben gyakorlóiskolánk 3. b. osztályában a tanulók nagyon változatosan és célszerűen gyakorolták a szóbeli, főképp pedig az írásbeli fogalmazások megalkotását. Az év végén az osztály 27 tanulójának munkáiból kiemeltük 17 tanuló írásbeli fogalmazásait egy meghatározott (de előre meg nem beszélt) vizsgálat számára.

A kiválasztott 17 tanuló közül 9 leány, 8 fiú. Öt gyenge, hat közepes, hat jó fogalmazó. A fejlődés vizsgálata és bemutatása céljából mind a 17 tanuló 6–6 írásbeli munkáját elemeztük. A kiválasztott fogalmazások elkészítésének időpontja sorrendben a következő volt: X. 14.; XI. 18.; XII. 18.; III. 13.; III. 21.; IV. 18. A válogatásban az is mértékadó volt számunkra, hogy a tanulók mely témáról írtak, s milyen módon gyűjtötték írásukhoz az anyagot. A következő munkákat elemeztük:

1. *Pisti és az öreg néni* (megfigyelés és reprodukció egy hasonló témájú olvasmány alapján).
2. *Mini egér kalandja* (egyszerű rajz alapján).
3. *Édesapa születésnapja* (emlékezés alapján).
4. *Előré a bögre* (elképzelés alapján).
5. *A vándorlegény kalandja* (olvasás alapján — de áttétel hasonló szituációba).
6. *Úrbajós voltam* (elképzelés alapján).

Vizsgálódásunk kiterjedt a szavak, a főbb szófajok, a szószerkezetek, a mondatok számára, valamint a mondatfajtak elemzésére. (Mivel a tanulók a mellérendelő szószerkezeteket ritkán használták, ezért csak az alárendelő szószerkezeteket vizsgáltuk.)

Áttekintve a 17 tanuló előbb említett 6 dolgozatát a következő adatokat kaptuk: (Először a gyengébb, azután a közepes, végül a jó tanulók adatait közöljük — mindig azonos sorrendben.)

*I. Hány szóból állt a dolgozat?*

1.	25,	25,	27,	32,	38,	36,	54,	30,	—,	25,	34,	21,	35,	43,	45,	—,	64.
2.	27,	36,	42,	55,	66,	63,	85,	70,	29,	72,	54,	55,	76,	52,	88,	52,	51.
3.	40,	—,	—,	38,	—,	70,	75,	62,	40,	63,	38,	54,	67,	66,	32,	57,	52.
4.	46,	53,	47,	44,	50,	71,	56,	58,	62,	58,	49,	63,	52,	90,	61,	84,	64.
5.	106,	82,	68,	59,	90,	97,	71,	113,	76,	84,	89,	118,	86,	117,	68,	101,	98.
6.	55,	49,	51,	65,	51,	102,	62,	49,	59,	53,	55,	79,	58,	91,	81,	85,	56.

*II. Hány ige szerepelt az írásokban?*

1.	7,	7,	8,	9,	11,	10,	15,	8,	—,	8,	8,	7,	10,	11,	12,	—,	16.
2.	8,	10,	9,	13,	17,	13,	30,	17,	9,	18,	13,	15,	22,	14,	18,	13,	12.
3.	10,	—,	—,	10,	—,	18,	13,	14,	9,	14,	12,	16,	17,	18,	7,	14,	16.
4.	13,	10,	10,	12,	10,	15,	12,	17,	17,	14,	11,	14,	13,	23,	13,	18,	17.
5.	24,	18,	19,	19,	19,	26,	16,	31,	21,	19,	25,	28,	18,	29,	17,	27,	28.
6.	17,	11,	11,	14,	11,	23,	14,	12,	16,	8,	13,	13,	6,	20,	16,	19,	15.

*III. Hány névszót használtak a munkákban?*

(Minden igenevet a névszók közé soroltunk)

1.	11,	10,	9,	12,	13,	14,	17,	12,	—,	10,	17,	9,	13,	17,	20,	—,	23.
2.	12,	10,	16,	17,	20,	27,	29,	20,	11,	17,	17,	15,	21,	18,	35,	20,	13.
3.	20,	—,	—,	17,	—,	29,	25,	21,	13,	21,	15,	22,	23,	33,	16,	22,	15.
4.	16,	16,	17,	14,	20,	25,	20,	13,	17,	18,	17,	26,	13,	36,	20,	32,	23.
5.	36,	30,	21,	17,	36,	33,	31,	32,	24,	19,	21,	36,	30,	43,	26,	37,	33.
6.	16,	17,	20,	24,	24,	44,	23,	15,	21,	18,	21,	29,	36,	37,	37,	36,	21.

*IV. Hány tárgyas szó szerkezet szerepelt a dolgozatokban?*

1.	1,	1,	2,	2,	2,	2,	3,	1,	—,	2,	2,	1,	2,	2,	3,	—,	6.
2.	4,	5,	3,	5,	3,	7,	4,	8,	6,	5,	4,	5,	4,	5,	6,	4,	3.
3.	4,	—,	—,	3,	—,	3,	6,	4,	3,	6,	6,	4,	4,	6,	2,	4,	3.
4.	5,	4,	3,	3,	7,	4,	1,	3,	—,	2,	4,	5,	2,	7,	3,	4,	6.
5.	8,	13,	5,	5,	11,	7,	9,	9,	8,	8,	12,	6,	11,	10,	7,	8,	10.
6.	1,	2,	2,	6,	4,	7,	4,	2,	3,	1,	2,	5,	1,	6,	7,	6,	4.

*V. Hány batározós szó szerkezetet alkalmaztak?*

1.	2,	3,	1,	3,	3,	1,	6,	3,	—,	2,	4,	2,	4,	7,	5,	—,	5.
2.	2,	5,	4,	6,	6,	5,	5,	9,	2,	3,	6,	5,	10,	1,	11,	5,	5.
3.	1,	—,	—,	4,	—,	12,	9,	8,	6,	8,	3,	8,	9,	8,	5,	9,	8.
4.	7,	7,	6,	4,	1,	7,	6,	10,	11,	8,	8,	10,	11,	11,	6,	10,	6.
5.	13,	4,	9,	6,	9,	13,	9,	15,	8,	10,	8,	23,	10,	13,	5,	14,	15.
6.	12,	8,	9,	10,	11,	16,	9,	13,	13,	13,	12,	10,	9,	19,	8,	12,	13.

*VI. Hány jelzős szó szerkezetet használtak?*

1.	2,	1,	1,	2,	2,	3,	1,	4,	—,	1,	4,	1,	3,	2,	1,	—,	3.
2.	—,	—,	1,	1,	2,	4,	4,	1,	—,	2,	3,	2,	1,	3,	5,	4,	—.
3.	3,	—,	—,	2,	—,	2,	7,	6,	2,	3,	3,	3,	5,	6,	4,	6,	1.
4.	2,	1,	—,	3,	1,	6,	—,	—,	1,	5,	—,	4,	—,	4,	2,	8,	2.
5.	2,	5,	3,	2,	10,	5,	7,	4,	3,	2,	2,	6,	8,	7,	5,	6,	5.
6.	2,	2,	4,	4,	3,	10,	7,	1,	5,	3,	2,	10,	5,	1,	3,	6,	3.

*VII. Hány mondatból állt a dolgozat?*

1.	6,	7,	6,	6,	10,	7,	11,	6,	—,	4,	7,	6,	7,	9,	8,	—,	10.
2.	7,	7,	7,	8,	13,	8,	19,	14,	8,	13,	8,	10,	15,	9,	19,	10,	8.
3.	10,	—,	—,	8,	—,	12,	12,	10,	7,	12,	7,	12,	12,	13,	7,	10,	12.
4.	10,	7,	7,	6,	10,	12,	14,	9,	10,	10,	7,	8,	10,	18,	7,	12,	11.
5.	14,	14,	10,	11,	13,	17,	15,	16,	16,	14,	14,	17,	15,	16,	8,	15,	22.
6.	11,	7,	7,	9,	8,	17,	11,	9,	12,	8,	10,	11,	8,	16,	21,	17,	13.

### VIII. Hány főmondatot használtak?

1.	1.	1.	3.	2.	4.	2.	1.	—	—	1.	2.	2.	1.	2.	1.	—	—
2.	1.	1.	1.	—	—	—	6.	—	1.	2.	1.	—	2.	1.	5.	1.	—
3.	6.	—	—	2.	—	1.	—	—	1.	1.	—	—	2.	3.	—	1.	2.
4.	2.	—	1.	1.	3.	3.	7.	2.	—	—	1.	—	2.	3.	—	1.	2.
5.	—	1.	—	2.	1.	3.	4.	2.	1.	—	—	1.	1.	1.	—	1.	4.
6.	1.	—	1.	—	—	1.	1.	—	1.	1.	2.	—	—	—	8.	2.	1.

### IX. Hány bővített mondatot alkalmaztak?

1.	4.	4.	1.	1.	5.	2.	5.	4.	—	1.	5.	3.	3.	5.	5.	—	5.
2.	5.	3.	4.	3.	9.	4.	4.	6.	6.	5.	3.	6.	7.	4.	12.	7.	3.
3.	3.	—	—	4.	—	6.	11.	4.	4.	10.	2.	8.	6.	1.	6.	7.	7.
4.	4.	4.	2.	1.	7.	5.	5.	2.	4.	5.	1.	3.	4.	10.	1.	7.	5.
5.	6.	8.	3.	4.	6.	7.	8.	4.	10.	8.	5.	7.	9.	6.	1.	5.	12.
6.	5.	3.	3.	5.	5.	11.	7.	5.	7.	6.	4.	6.	7.	13.	11.	11.	9.

### X. Hány összetett mondatot használtak?

1.	1.	2.	2.	3.	1.	3.	5.	2.	—	2.	—	1.	3.	2.	2.	—	5.
2.	1.	3.	2.	5.	4.	4.	9.	8.	1.	6.	4.	4.	6.	4.	2.	2.	5.
3.	1.	—	—	2.	—	5.	1.	6.	2.	2.	5.	4.	4.	9.	1.	2.	3.
4.	4.	3.	4.	4.	—	4.	2.	5.	6.	5.	5.	5.	4.	5.	6.	4.	4.
5.	8.	5.	7.	5.	6.	7.	3.	10.	5.	6.	9.	9.	5.	9.	7.	9.	6.
6.	5.	4.	3.	4.	3.	5.	3.	4.	4.	1.	4.	5.	1.	3.	2.	4.	3.

Az adatok alapján fontosabb megállapításainkat a következőkben összegezhethetjük:

1. Októbertől márciusig a legtöbb tanuló szókincse megkétszereződött. — Szembetűnő az 5. dolgozat igen gazdag szókincse! Ennek az a magyarázata, hogy a témához a feldolgozott olvasmány bőseges szókincset és áttételre alkalmas, kész eseménysort kínált!

2. A használt szavak negyedrésze ige. (Megjegyezzük, hogy minden elemzett dolgozat elbeszélés. Tehát szükségszerű volt, hogy az események ismertetésekor gyakran használtak igét.)

3. A névszók száma alig több, mint az igéké. A legtöbb dolgozatban még két névszó sem jut egy igére. (A műfaj és a választott témák erre megfelelő magyarázatot adnak.)

4. Feltűnően sok viszonyzó és határozószót használnak! Egy-egy dolgozat teljes szóanyagának mintegy 30 százaléka viszonyzó és határozószó. Ebből — többek között — az tűnik ki, hogy a tanulók járatlanok a szerkezetek, illetőleg kapcsolatok megalkotásában, illetőleg nehézkesen, körülményesen alkotják meg a szerkezeteket.

5. A szó szerkezetek közül leggyakrabban a határozós szó szerkezetet alkalmazzák; legritkábban a jelzőst. Ezek a tanulók tehát fontosabbnak tartották, hogy utaljanak a cselekvés, történes körülményeire, mint azt, hogy jelezzék a cselekvés irányulását, vagy a jelenségek, dolgok tulajdonságát, számát, birtokosát.

6. A mondatok száma azt mutatja, hogy már novemberben minden tanuló elérte a tantervi követelmény év végére előírt felső határát (7 mondat)! Sőt, a második félévben megvizsgált tanulók fele a 4. osztályos év végi követelmény előírásainál is többet teljesített. (Persze — a fogalmazások tartalmi színvonala a lényeges. Megnyugtató, hogy a dolgozatok tartalmi szempontból is jók.)

7. Természetesnek vehetjük, hogy a tanulók leginkább a bővített mondatot alkalmazzák. Ez a mondat típus felel meg leginkább értelmi erőik fejlettségi fokának.



Tömondatokkal csak ritkán találkoztunk. Ellenben gyakran *basználnak összetett, sőt többszörösen összetett mondatot*. Ez már a differenciáltabb gondolkodás jele.

8. Ha pedig arra vagyunk kíváncsiak, hogy *egy-egy tanuló kifejezőképessége* hogyan fejlődött, akkor elég végigtekintenünk a számsorokat. Az adatok önmagukért beszélnek! Hadd jegyezzünk meg csupán annyit, hogy kifejezőképességük – formai elemek alapján is – a 2. dolgozattól kezdve egységes ütemben, lassan fejlődik. Ez vonatkozik mind a szókincs gazdagságára, mind egyes szerkezetek vagy mondat típusok gyakori vagy ritka alkalmazására.

A közölt adatokat még sok egyéb szempont szerint is elemezhetnők, de mi ettől most eltekintünk.

Azzal zárjuk ezt a gondolatsort, hogy a kifejezőképesség fejlesztése szép eredményt hozhat, ha céltudatosan, következetesen, logikusan alkalmazzuk *a több irányú koncentrációt s a gondolat és nyelvi anyag jól szemlélhető, érzékeltes logikai-nyelvi nyelvtani kapcsolatait*.

#### IRODALOM

1. Adorján Csaba: A második jelzőrendszer teljesítményjellemzői és hatásmechanizmusának néhány kérdése. (Pszichológiai Tanulmányok VII. Bp. 1965.)
2. Bartha–Fehér–Gátlné: A szókincs és a kifejezőképesség fejlesztése az alapfokú kilencéves iskolák 1–5. évfolyamában. — Bratislava, 1963.
3. Dr. Bellyei László: Önálló írásbeli gyakorlás a fogalmazástanításban. — A Tanító, 1970. 6/7. sz.
4. Dr. Bellyei László–Bódi Andrásné: Fogalmazástanítási kísérletünkről. — A Tanító, 1970. 12. sz.
5. Dr. Bellyei László–Bódi Andrásné: A fogalmazástanítás korszerűsítésének lehetőségei a 3. osztályban. — A Tanító, 1971. 6/7. sz.
6. Csubaj V. Imre: A kifejezőképesség fejlesztéséről. — A Tanító Munkája, 1967. 12. sz.
7. Deme László: Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata. — Bp. 1971.
8. Demény Kálmánné: Szókincsfejlesztő eljárásaimból. A Tanító Munkája. 1965. 4. sz.
9. Ducza Katalin: Gyakorlatsor a fogalmazástanítás előkészítéséhez. — A Tanító, 1968. 4. sz.
10. Fajcsek Magda–Szende Aladár: A kifejezőképesség fejlesztésének módszereiről. (Tanulmányok a neveléstudomány köréből.) Bp. 1965.
11. Hoffmann Ottó–Temesi Mihály: Anyanyelvi nevelésünk egységéért és korszerűsítéséért. — Magyar Nyelvőr, 1971. 3. sz.
12. Hoffmann Ottó: Mondatalkotás, Bp. 1967.
13. Kardos Lajos: Általános pszichológia, Bp. 1965.
14. Kelemen László: A tanulók gondolkodása 6–10 éves korban, Bp. 1960.
15. Lénárd Ferenc: A problémamegoldó gondolkodás, Bp. 1971.
16. Osváth István: Alsótagozati módszertan, Bp. 1966.
17. Soós Istvánné: A tanterv végrehajtásának tapasztalatai. A fogalmazás tanításáról. — A Tanító Munkája, 1967. 6/7. sz.
18. Tibanyi Andor–Csoma Vilmos: Fejezetek a kifejezőképesség fejlesztése köréből, Bp. 1959.



## A mozgástanulás mint a céltudatos cselekvés feltétele

### I.

Az ember a születése pillanatában kevés ösztönös mozgással jön a világra. Eből következik, hogy hosszú időn keresztül tanulással kell elsajátítani mindazon összetett mozgásokat, melyek az emberre jellemző céltudatos cselekvés feltételei.

A mozgástanulás egyrészt spontán tanulással, próbálgatással történik, másrészt tudatos oktatással a szülők iskolai vonatkozásban a testnevelési és sportkörü órákon.

Az ember mozgására vonatkozó tudományos feltárások; idegrendszeri, lélektani vonatkozásban a fejlődő szervezet mozgásszükségletének kielégítése (mint természeti törvény), a technika fejlődése, az urbanizáció, a személyiség fejlődése, a konkrét eredményekben realizálódó célirányos cselekvés és a tanult testnevelési és játékos mozgások kölcsönös feltételezése – mindmennyi probléma a testnevelési órával kapcsolatosan. Ezek a problémák külön-külön felszínre kerülnek egy-egy testnevelési órán a gyakorlatban és a testnevelő tanárnak hozzáértéssel kell a problémát megközelíteni, hogy tevékenységünk korunk tudományos feltárásait tükrözzék. Ez a tükröződés a nem szakemberek szemléletében nem is jelentkezik megfelelő alapossággal. Ezt a hiányos szemléletet nagyban befolyásolja a *testnevelés* fogalmának tartalmi leszűkítése. A testnevelés a széles tömegek-szemében, éppen az elnevezés következtében, mint oktatási tevékenységi forma, leszűkül a testi képzés egyoldalú szemléletére.

A testnevelés tantárgyi elnevezése nem fejezi ki a tárgy tartalmi lényegét. A helytelen értelmezést hűen fejezi ki, az ilyen még ma is használatos tantárgyi elnevezések; tornaóra, testgyakorlás, testedzés, valamint a testnevelés is. Ezek az elnevezések magukon hordják a tárgy egyoldalú szemléletét, leszűkítve a tárgy képzési területét a testiek vonalára.

A mai testnevelésről ezt ilyen formában állítani nem lehet, mivel a testi képzésen túlmenően az oktatás folyamán tudatos oktató nevelői tevékenység folyik, a célkitűzés maradéktalan megvalósítása érdekében. Az oktatás folyamán a tanuló a mozgásokra vonatkozóan ismereteket sajátít el, következtet, általánosít, a lényegi összefüggések felismerése alkalmával és gyakorlati vonatkozásban próbálja végrehajtani a tanultakat, miközben személyisége alakul. Az első sikeres végrehajtás után a konkrét mozgást igyekezik a jártasság, majd a készség szintjére emelni, és végső soron az életélése folyamán a tanult kötött összetett mozgásokat gyakorlatilag alkalmazza. Ha a nevelésünk célkitűzése a *sokoldalúan* képzett személyiség, akkor a gyakorlati tevékenység nem nélkülözheti a mozgásismeretek tudományos oktatását. Ez a mozgásismeret nem a sport, az időtöltés végső célkitűzésében nyer megvalósítást, célja a társadalmi tevékenységünk folyamán a munkamozgásban realizálódik és úgy érzem – az ifjúságunk sportolásának is ez az alapvető célja. Természetesen ezeket a tanult mozgásokat, melyek az ember életélése folyamán alakultak ki, mint testnevelési és sportmozgások, nemcsak a munkamozgást szolgálják, hanem szolgálják egyben a sportban a szórakozást, versengést, az egészség megőrzését a test és a psziché harmonikus alakulását. Ilyennemű tevékenység kifejezésére a testnevelés túlzottan egyoldalú elnevezés, melyben a fizikális képzés, a fizikum erősítése, fejlesztése jut elsősorban kifejezésre.

Továbbiakban szeretném vizsgálni a testnevelési játékos mozgások szoros kapcsolatát a *céltudatos cselekvéssel*. Mennyiben befolyásolják a céltudatos cselekvés sikeres kimenetelét a testnevelési, játékos összetett tanult mozgások, mennyiben azonos felépítésűek a konkrét eredménnyel lezáruló céltudatos cselekvéssel?

A testnevelési, játékos mozgások a mozgásszükségletnek céltudatos kielégítése az oktatás folyamatában. A természeti törvény tudatos alkalmazása a mozgáskoordináció, szerzett mozgásreflexek, reflexsorok kialakítása érdekében.

Milyen összefüggést találunk a mozgásszükséglet kielégítése, a tudatos célirányos mozgástanulás és a céltudatos cselekvés között?

Első lényegi összefüggés, hogy mindhárom tevékenységi formában közös az *izommozgás*.

A mozgástanulás mind ösztönös, mint tudatos formában a céltudatos cselekvés speciális munkaelemeit tartalmazza. A munka folyamán a speciális munkafogásokat a korábban elsajátított mozgáselemekből a tanulás folyamán előhívjuk. Új csoportosításban igyekezünk egy új variánst kialakítani, a meglevő korábban szerzett kombinációja felhasználásával. Ez a folyamat a tanult munkamozgásra vonatkozó ismeretek és gyakorlati kísérletek időszaka. A gyakorlás folyamatában a speciális munkamozgást – új variánst – a jártasság szintjére és a gyakori alkalmazás eredményeként a készség fokára emeljük.

Ugyanez a folyamat játszódik le, a kötött mozgásforma elsajátításakor azzal a különbséggel, hogy a tevékenység konkrét eredménye – az új tanult mozgásforma. Az impulzív mozgástevékenységre a tudatosság legkevésbé jellemző. A mozgástanulásban az oktatás eredményeként az impulzív tevékenységi forma a tudatosság szintjére emelkedik. A cselekvő személy a mozgás összefüggéseit ismeri, a legcélzerűbb formában igyekezik végrehajtani, majd különböző helyzetekben eredményesen alkalmazni.

Mindkét mozgásformában közös az izomtevékenység, de különbözik a tudatosság és a mozgáskombinációk szintje.

A céltudatos cselekvésben, az impulzív mozgás és a tudatos mozgásismeretek közös formát öltenek – a speciális munkafolyamatban. A munkafolyamat eredménye a konkrét munkadarab előállítás az életszükségleti tárgy megszervezése, esetleg szükségérzet megszüntetése, a mozgásra készítés motívumának kiiktatása a tevékenységben.

Három tevékenységi formát ismertünk meg:

- impulzív mozgást (ösztönös mozgáskielégítés)
- tudatos mozgástanulást (oktatás folyamatában)
- munkamozgást (célirányos munkamozgás folyamatában).

Mindhárom tevékenységi forma közös alapja az izommozgáson kívül, a szükségleteknek kielégítése, az izmok, idegek biológiai érése, fejlődése. Ez az érés, fejlődés, feltétele a tudatos mozgástanulásnak, mely fejlődés az egyén részéről tapasztalatszerzéssel záruló tevékenység. A tapasztalatok, spontán szerzett mozgásismeretek alapul szolgálnak bonyolult speciális mozgásformák elsajátítására. A spontán és a tanult mozgásismeretek alapvető funkciója a munkatevékenységben nyer végső felhasználást. Természetesen ezen alapvető funkción kívül, egyéb funkciója is van a mozgásismereteknek. A személyiségalkotás, a mozgásszükséglet természetes bázisán, az aktivitás a személyiség sokoldalú alkalmazkodása korunk követelményeihez. A tudatos mozgástanulásban is elsőrendű szerepe van a mozgásszükséglet kielégítésének, de végső célkitűzésében a munkára való felkészülést, a személyiség formálá-

sát, sportkulturális, egészségügyi célok valóra váltását szolgálja a testnevelési, játékos tevékenység.

Szorosan összefüggő folyamatnak vagyunk tanúi, ha mélységében vizsgáljuk az impulzív, a tudatos mozgástanulást és a munkamozgást. Az emberi aktivitás koncentrikusan bővülő folyamata bontakozik ki előttünk, szoros kapcsolatban a személyiség arculatának alakulásával. Radnai Béla a Testnevelés Tudományos Ülésszakán 1969-ben így határozta meg ezt a problémát: „Az aktivitás a személyiségnek az az összefoglaló jegye, mely képessé teszi most és majd mindannak megértésére, megoldására, elvégzésére, amit megérteni, megoldani, elvégezni kell. Az állandóan egyformával – nem változóval, az újhoz igazodni nem tudóval szemben kap értelmet a nagy plaszticitással, rugalmas tudattevékenységgel, nagy mértékű ügyességgel jellemző személyiség – tehát a magas fokon és sokoldalúan aktív személyiség.” (Tudományos Közlemények 1969/III. Testnevelési Főiskola).

A motívumok, melyek az embert cselekvésre késztetik, a fejlődés kezdeti stádiumában kevésbé viselik magukon a céltudatosságot. A cselekvésre késztetés látszólag céltalan mozgásban nyilvánul meg, mely mozgásnak biológiai célja a funkció feltételeinek megteremtése. A funkció feltételeinek kialakulásával kezdődik tulajdonképpen a célirányos cselekvés játékos szintje. A különböző játékos cselekvési formák (funkcionális, fikciós, konstrukciós, mozgásos játékok) tulajdonképpen tapasztalatok gyűjtése. Lélektanilag szerzett feltételes mozgásreflexek kialakításának első időszaka. Ennek az időszaknak szerzett feltételes reflexei, alapul szolgálnak a további bonyolult feltételes reflexsorok kialakításához, melyek szenzomotorikus mozgáskoordináció, illetve dinamikus stereotípiák ismeretesek a testnevelés és sport területén.

Nem kétséges, hogy a szerzett tapasztalatok bősége, azaz az egyéni élet folyamán kialakított összetett mozgás reflexsorok meghatározzák az ember céltudatos cselekvéseinek sokrétűségét. Csak az az ember rendelkezik a cselekvések sokrétűségével, akinek birtokában vannak – a szerzett, az életelés folyamán kialakított mozgás reflexsorok. Ezek birtokában, az élet különböző szituációiban a cselekvésnek megfelelően, mint mozgás emlékképet előhívja a szükségletnek megfelelően. Ebben az esetben a már korábban megtanult feltételes reflexsorok, ismételten alapul szolgálnak újabb reflexek kialakításához. Úgy érzem ez a sokoldalúság alapja, mely a szocialista embertípus egyik alapvető követelménye, a személyiség alakítása folyamán.

Természetesen nemcsak a mozgásra vonatkozóan alakulnak ki feltételes reflexek az életelés folyamán, hanem egyéb, más elvont ismeretekre vonatkozóan is, melyek elválaszthatatlanul kapcsolódnak a gyakorlattal. Az az egyén sokoldalú, aki rendelkezik egyrészt motorikus (mozgás), másrészt elvont ismeretekkel. Közismerten kifejezve ezt az összefüggést – az elmélet és gyakorlat – kapcsolatának nevezzük.

Visszatérve a bizonyítás kiindulási alapjához, érthetővé válik, hogy a céltudatos munkamozgás kiindulási alapja a kisgyermek játékos tevékenysége, mely később a kötelező jellegű testnevelési órákban nyer további magasabb szintű fejlődést.

Ezen a ponton érzek hiányosságot alapvetően nevelésünkben, ha a kötelező jellegű két, egy, félórás testnevelési órákra gondolok, heti elosztásban. Ez a tény nagyon elgondolkodtató képzésünk mikéntjét illetően.

A feltételes reflexek kialakítása nagyon bonyolult folyamat, ezért kialakításuk sok türelmet kíván mind a tanulótól, mind a nevelőtől. Ezt mi testnevelő tanárok tapasztaljuk leginkább, amikor egy-egy kötött mozgást akarunk elsajátíttatni növendékeinkkel.

A mozgástanulásban éppen úgy, mint a céltudatos cselekvésben a tényleges cselekvés megindulásáig három szakaszt különböztet meg a lélektan, az egyénben végbe menő pszichikus folyamat alapján:

- a) A motívumok harca, melyet az elhatározás zár le.
- b) Az elhatározást követi a győztes motívum formai tartalmi véghezvitelének elgondolása – a céltudat, az igényszint kialakítása.
- c) A céltudat és igényszint kialakítását követi a cselekvésgondolat és ennek áttele az *akarat* közbelépésével, a motóriumra.

Ez a tevékenység harcban nyilvánul meg, mely harcnak meghatározó tényezője az – *akarat* –. Az akarat tevékenység győzelme a  $\neg$  *siker* –, a speciális munkamozgás, cselekvés, tanult mozgás, gyakorlati elsajátítása. Ez követi a gyakorlás folyamán a jártasság és készség kialakítása.

Ez a végső szakasz a dinamikus stereotípiá – a meglevő mozgásismeretek (reflexsorok) alapján egy új reflexsor kialakítása, a kötött munkamozgás, illetve céltudatos cselekvés, vagy új tanult összetett mozgás végső elsajátítása, birtokbavétele. Az egész folyamatnak lényege, akár céltudatos munkamozgásról van szó, akár egy bonyolult új mozgás elsajátításáról, a folyamat azonossága. Ez az azonosság kizárja a két cselekvésforma (céltudatos cselekvés) és az összetett mozgás (testnevelési, sportjáték), – egymástól való függetlenségét –. Az egyén fejlődése folyamán elsajátított játékos cselekvésformák gazdag tárháza szolgál alapul, az ember életszükségleti tárgyainak előállításához, a speciális munkamozgás folyamán. *Ez a játékos cselekvésforma, a testnevelési és sportmozgások alaplényege.*

Korunk ipari fejlődése a munkamozgást leegyszerűsítette, a gépek felhasználásával, de az emberi munkamozgást végérvényesen kiiktatni, sohasem fogja.

### III.

Nem érdektelen vizsgálni e lélektani folyamat és a didaktika, metodika kapcsolatát, mely szakos vonatkozásban végső soron a tantárgypedagógiában nyer végleges megoldási formát. Ez a kifejezés tantárgypedagógia nem egyszerűen metodika, utal fogalmi elnevezésében a nevelés és szakdidaktika, metodika elválaszthatatlan kapcsolatára. A nevelés központúságát igyekszik kiemelni.

A motívumok harca az emberi tevékenység első mozgatója. A környezetünk jelenségei, mint külső tényezők és a szervezet szükségleteinek kielégítése, mint belső tényezők, az embert cselekvésre készítik. A szükségletek kielégítésének feltétele a mechanikai mozgás, mely a tudat közbelépésével a tudatos emberi cselekvés szintjére emelkedik. A mozgás mint ilyen, életszükségleti feltétellé vált, éppen azért mivel a szükségletek kielégítésének feltétele. A mozgás az éres időszakában, mint impulzív mozgástevékenység a tudatos mozgástevékenység előfeltétele. Ez a mozgásforma nélkülözi a céltudatosságot, tevékenység a mozgásért. Oktatási vonatkozásban ezt a mozgástevékenységet a tudatosság szintjére emeljük. Nevelési vonatkozásban, a mozgásszükségletek kielégítését használjuk fel pozitív módon, az egyén személyiségének alakítására. Ezt a komplex tevékenységet igyekszik kifejezni a *tantárgypedagógia* fogalma.

A testnevelés fogalmi bővülését sem a tantárgy elnevezése, sem a jelenleg érvényben levő óra szerkezeti felépítése nem érzékelteti kellőképpen. Úgy érzem mind a korábbi háromrészes, mind a jelenlegi négyrészes testnevelési óra magán viseli az egyoldalú szemléletet, mely a fizikális képzésben ölt végleges formát. Ebből következik az a hamis szemlélet, mely a testnevelési tevékenységet leszűkíti a test fogalmi körére, elszakítva a pszichikus tényezőket a tevékenységtől. Jobban és korszerűbben lehetne a testnevelési óra szerkezeti felépítését vizsgálni, ha a psziché és a fizikum kölcsönös elválaszthatatlan egységében állítanánk össze a testnevelési óra felépítését. A psziché – a személyiség alakítása és a tudatformálása. A fizikum –

a szervezet materiális részének képzése, ideg-izom kapcsolatok kialakítása, testi képességek fejlesztése. Ha a cselekvést megelőző lelki jelenségeket vizsgáljuk, valamint a tanult mozgásforma elméleti és gyakorlati elsajátítását, valószínű az óra *tartalmi lényegét* jobban kifejezésre juttatjuk, az óra szerkezeti felépítésében.

Az óra első részében a motívumok harcát emelném ki, mely az *érdeklődés* felkeltésével nyer pozitív irányultságot. A tanuló a testnevelési órára való felkészülése folyamán, emlékképei alapján sokféle tevékenységi formát idéz fel. Ezt a sokirányú tevékenységi formát oldja fel az óra kezdete. Ebben a szakaszban a nevelő szerepe a sokféle tevékenységi formának határozott irányultságot adni. Ez a tevékenység a motiváció. A motiváció akkor pozitív, ha motívumok harcát úgy sikerül lezárni, hogy a tanulók érdeklődése az óra tananyagához kapcsolódik.

Az óra további részében a szervezet fizikális felkészítése a következő lépcső. Ez a felkészítés, fizikális megterhelés (szabad, pad, bordásfal, páros és kéziszergyakorlatok), nem igényelnek különösebb akarati tevékenységet, mint egyszerű akarati aktus automatikusan nyernek gyakorlati megvalósítást. Az akarati tulajdonság milyensége nyilvánulhat meg, mely az akarati elhatározás állhatosságában, erősségében nyilvánul meg. Ugyanis ezek a gyakorlatok kevésbé szórakoztató jellegűek.

Az óra tulajdonképpeni fő feladata ezután következik. Az összetett mozgásforma elméleti és gyakorlati elsajátítása, a mozgásismeret dinamikus sztereotípiává való átalakítása, miközben a testi képességek fejlődnek és a tanuló személyisége alakul. A nevelő és a tanuló közös tevékenységének eredménye a tények nyújtása folyamán, a mozgásforma *gondolati képének* kialakítása. Ezt követi a gondolati képnek áttétele a motóriumra. Az ideomotorikus tevékenység, az akarati elhatározás közreműködése nélkül nem valósítható meg. Ezért is nevezik ezeket a mozgásokat akaratlagos mozgásoknak, megkülönböztetve az akaratunktól független mozgásoktól. Az akarat közbelépésével, adódnak a nevelési lehetőségek, mely a személyiség formálásában, alakításában nyer konkrét formát.

A testnevelési óra szerkezeti felépítése:

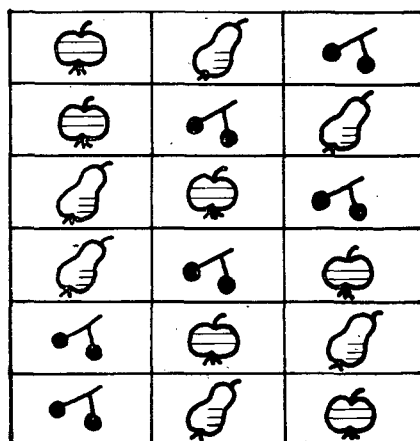
1. Motiváció, érdeklődés felkeltése.
2. A szervezet élettani felkészítése a fő feladat végrehajtására.
3. Tényanyagnyújtás a mozgás gondolati képének kialakítása.
4. A gondolati kép áttétele a motóriumra, jártasság kialakítása.
5. A mozgásismeret dinamikus sztereotípiává való átalakítása. A mozgáskészség és a testi képességek fejlesztése.
6. Személyiség formálása a tevékenység folyamán (az óra 1-6 szakaszaiban).
7. Nevelési és oktatási vonatkozásban a tapasztalatok összefoglalása.

Az órának ilyen formában való megvalósítása érvényre juttatja a tantárgypedagógia célkitűzését, mely a módszer, a célkitűzés és a nevelés egységében nyer sajátos megvalósítást, a tantárgy természete szerint.



## Az új tanterv szerinti kombinatorikai alapozó munka néhány tapasztalata

Emlékezetes kép: Az órának már régen vége, a gyerekek többsége a tízóraiját fogyasztja, vagy futkározik az udvaron. Három-négy kisgyermek azonban még mindig a táblai applikáció előtt vitatkozik, érvel. Egymást szeretnék meggyőzni. – Az volt a feladatuk, hogy a gyümölcsöket különböző sorrendben helyezték el a kirakó táblán. (1. ábra) Ki talál többféle sorrendet? Hány különböző sorrend lehetséges? Négy,



1. ábra.

öt, hat, vagy talán több is? – Egyik gyerek a vita hevében a tanító nénire hivatkozik, mire a másik így válaszol: „Hát azért ezt majd még otthon kirakom, mert a Rózi néni néha be akar csapni bennünket...”

Érdekes a kép, s tetszik a gyerekek vitázó kedve is. Ezeknek a gyerekeknek már van önálló véleményük a dolgokról? S milyen szenvedélyesen védik a maguk igazát!

Ezzel a kis történettel válaszolnánk legszívesebben arra a kérdésre, hogy miben hoz újat a *most bevezetésre kerülő korszerűsített matematikai tanterv*. Talán a szemléletében különbözik a leginkább a régitől. A számolási készségnek az eddig megszokott ütemű fejlesztése mellett – sőt bizonyos könnyítésekkel a követelményszintre vonatkozóan – a tanulói aktivitásnak és önállóságnak az eddiginél erőteljesebb felhasználása feltétlenül újszerű. Sok érdekes, játékos feladattal a gondolkodás fejlesztésének a formái lényegesen különböznek a megszokott formáktól. És még valami új: széleskörű tapasztalatgyűjtés szervezett formában, melynek célja a magasabb osztályokban megtanítandó fogalmak előkészítése, vagy nem tisztán megértett fogalmak érlelése éveken keresztül, s ezáltal az iskolai matematikatanításnak az eddiginél jobb alapozása.

\*

A pedagógus társadalom nagy érdeklődéssel várja az új matematikai tantervet, melyet a művelődésügyi kormányzat rendelkezései szerint a következő tanévekben fokozatosan be kell vezetni az általános iskolák mindkét tagozatában. A nagy érdeklődést jelzi, hogy gyakran lehetünk tanúi – vagy részesei – szaktárgyi, ill. módszertani vitáknak, melyek az új tantervi koncepciókról, vagy azok gyakorlati megvalósításáról folynak.

Ma még az új tantervek csak körvonalaikban ismeretesek. Mindenki tudja azonban, hogy az elsődleges cél az elmúlt években már sok helyen végzett matematika-tanítási kísérletek által felvetett szaktárgyi és metodikai problémák megoldása. Az új tanterv azonban nem csupán a hazai, hanem külföldi kísérletek tapasztalataira is épül.

Tíz-tizenöt éves kísérletező munka után nemrég vezettek be új tantervet a Szovjetunióban, s több szocialista, sőt egyes kapitalista országokban is. Más helyeken pedig az új tantervek bevezetése folyamatban van. Az új tanterveknek a tudományos és technikai forradalom korszakában szükségszerűen jelentkező szakmai igényesség problémáját kell összeegyeztetniük az általános iskolák meglévő adottságaival, s a gyermek teherbíró képességével.

A közelmúltban megjelent *párthatározat* is felhívja a figyelmet ezekre a tényezőkre. Az új tanterv nem eredményezheti a tanulók túlterhelését: Az eredményesség fokozását úgy kell elérnünk, hogy közben könnyítsük a tanulók munkáját. Ezt csak jobb tanítási módszerekkel, a tanulók munkájának jobb szervezésével, aktivitásuk, kezdeményezőképességük, önállóságuk jobb kihasználásával lehet elérni.

\*

Eddigi kísérleteink alapján a módszertani szempontból vitatott kérdések egyikéről-másikáról mondjuk el a véleményünket. Ilyen például a *kombinatorikai alapozás* problémája.

A tárgyak, személyek, számok (ún. „elemek”) különböző sorrendbe való elhelyezése, vagy különböző feltételek mellett meghatározott csoportok alkotása öncélú munkának tűnik. A pszichológiai vizsgálatok mégis azt mutatják, hogy a matematikai problémák könnyed megoldásához, ill. megközelítéséhez szükséges gondolkodásmód kialakításának nagyon fontos eszköze ez a munka. A játékos kombinatorikai feladatok megoldásával a rugalmas gondolkodásmód kialakítása az elsődleges cél. Nagyon *hibázna tehát az a nevelő, aki megoldási sablonokat tanítana a kombinatorikai feladatokhoz*. Sok ilyen feladat megoldása után valamiféle megoldási sablon valóban kialakul, azonban ez csak következmény, s számunkra nem ez a fontos.

Egy-egy feladat megoldásától természetesen nem lehet csodákat várni, sőt ennek a gondolkodás fejlődésére való hatását is nehéz lenne lemérni. Eredmény csak akkor várható, ha a tanítás egészét átszövik a kombinatorikus elemek, mégpedig nem egy-két órán, hanem a tanítás egész ideje alatt, az első osztálytól a középiskoláig.

Mielőtt a konkrét módszertani kérdésekre térnénk, röviden összefoglaljuk az előírt kombinatorikai tantervi követelmények lényegét:

*Első osztályban* a kisgyerek szerezzon jártasságot egyszerű feltételeknek megfelelő minél több különböző elemből összetett alakzatok készítésében, s ezek megkülönböztetésében. (Pl. adott számjegyekből számok, színes kockákból toronyok stb.) *A második osztályban* szerezzon jártasságot adott feltételeknek megfelelő kombinatorikus lehetőségek megkeresésében. (Pl. az összes olyan kétjegyű szám felírása, amelyekben csak 6-nál nagyobb számjegyek fordulnak elő.) *A harmadik osztályban* tudjon egyszerű kombinatorikai feladatokat tevékenységgel, vagy rajzzal megoldani,



a lehetőségek számát megállapítani. A *negyedik osztályban* tudjon különféle típusú és fogalmazású kombinatorikai problémák megoldásához fa-diagramokat, ill. út-diagramokat készíteni, s róluk a lehetőségek számát leolvasni.

\*

A *kombinatorikus játékokat* igen szívesen végzik az első osztályosok. Színes gyöngyöt, golyót fűztek már az óvodában is. Színes kockákból tornyot, házat, várat építettek. Ekkor még csak az alkotás volt a játéknak a célja. Az elsősök ilyen feladatok végzése közben már gondolkodnak, összehasonlítanak, mérlegelik a lehetőségeket.

Pl. 4–4 gyerek ül egy csoportban. Mindenki nyakláncot fűz magának piros, sárga, kék, zöld, fehér golyókból. Az első alkalommal a tanító nem tesz semmi kikötést. A csoportok által elkészített nyakláncokat közösen vizsgálják. Felsorolják a gyöngyök színét, megmondják, hogy miről ismerik fel a saját gyöngysorukat. – Itt tantervi feladatunk a kísérlet eredményének a lejegyzése is, amit lerajzoltatással végzünk. A gyerekek lerajzolják a saját munkájukat, majd a csoporttársaik által készített gyöngysorokat is.

A legközelebbi gyöngyfűzésnél már kérhetjük a csoport tagjaitól, hogy ne legyen a csoportban egyforma gyöngysor. A kíváncsalmnak eleget tudnak tenni, ha a munka közben minden golyó felfűzése előtt megtekintik egymás munkáját is, s összehasonlítást végeznek. – A befejező mozzanat minden esetben az, hogy ellenőrizzük, a játékszabályoknak sikerült-e eleget tenni. Ha nem, akkor közösen javítja a csoport a munkát.

Ennek a játékos tanulásnak *igazi értéke, hogy a tanító csak helyzetet teremt a megfigyelendő tárgyi ismeretanyaghoz.* Így válik a gyerekből a későbbiek során kíváncsi szemlélő, majd kételkedő, kérdéseket felvető, cselekvő „játsszótárs”. Így lesz belőle a kezdetleges sejtések meghallgatója, megfogalmazója, és egyben elraktározója.

\*

Az első osztályban gyűjtött tapasztalatok alapján képes lesz a gyerek már *másodikos* korában a kombinatorikus esetek minden lehetőségének megtalálására egyszerű feltételek között. Bemutatunk egy másodikos példát.

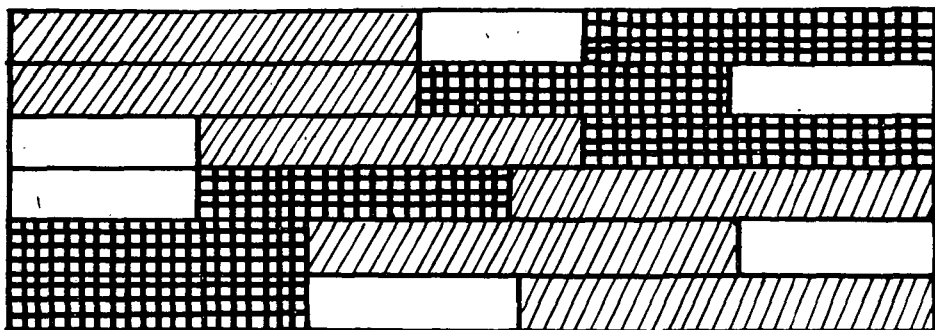
A gyerekek már jól ismerik a színes rúdkészletet. Sokféle gyakorlatot végeztek vele a bontások, az összeadás, kivonás, pótlás, sőt a szorzás és osztás fogalmának előkészítése céljából is. Most olyan *szőnyegezést* mutatunk be, melyhez jellegzetes kombinatorikai probléma (sorrendezés, permutáció) kapcsolódik.

Kirakját a gyerekek például a 20-at három különböző színnel. Az egyik gyerek választása: sötétkék (9), piros (4), fekete (7). (2. ábra.) A három rúd hossza együtt valóban 20, összeadással ellenőrzi az osztály:

$$9 + 4 + 7 = 20$$

Más választási lehetőség is van: citromsárga (5), bordó (8), és fekete (7), vagy fehér (1), sötétkék (9) és narancssárga (10) stb. Néhány gyerek elmondja, hogy milyen színeket választott, s az összeadás gyakorlására gondolva a tanító ellenőrizteti minden esetben a munkát összeadással. Ezután kiadja a szőnyegezésre vonatkozó utasítást:

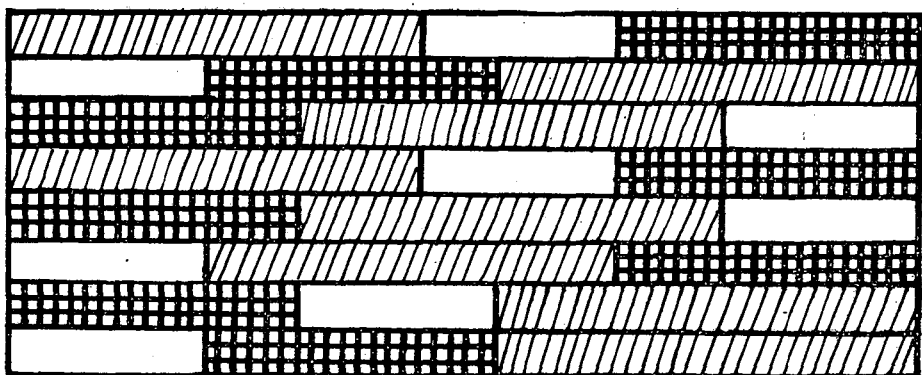
Feladat: *Csináljunk színes szőnyeget! Mindenki csak a saját maga által választott színeket használhatja fel, s a szőnyeg minden sorában legyen benne mindhárom*



2. ábra.

*szín. Közben gondolkodjatok azon is, hogy vajon hány különböző sort lehet kirakni a három színből!*

Mivel most még nem kötöttük ki, hogy minden sor különbözzék az előzőtől, a megoldásokban előfordul, hogy például a negyedik sor megegyezik az elsővel. (3. ábra.) Most ezt még megengedjük, s emiatt nem bontjuk le a gyerek „szőnyegét”. Sok gyerek annak örül, ha minél hosszabb szőnyeget csinálhat, s egyesek figyelmét el is kerüli, hogy ismétlődő sor van. Munka közben azonban mind gyakrabban megemlíti a tanító, hogy jó lenne minél több *különböző* sort találni. A kijelölt idő leteltével bemutatják a végzett munkákat. Megkérdezzük, kinek hány különböző sort sikerült kirakni. Általában négy, öt, hat féle kirakási lehetőséget találnak.



3. ábra.

A többség még ötletszerűen dolgozik, szabályszerűség, a sorok közötti összefüggés még alig található egy-egy tanuló munkájában. Tulajdonképpen ezt még nem is vártuk a gyerekektől. A gyakorlatnak csupán az volt a célja, hogy lehetőleg minél több változatot találjon meg mindenki önállóan, segítség nélkül. Nem baj, ha nincs meg minden permutáció.

\*

Egyik következő órán ismét szönyegezést végez az osztály, vagy egy-egy csoport. Ugyanaz a feladat, mint az előbb volt, de a tanító a munka megkezdése előtt megkérdezi, hogy vajon hány különböző sort találhatunk majd.

A becslést a tanulók beírják a füzetükbe, s a gyakorlat elvégzése után a kirakással kapott eredményeket majd összehasonlítják a becsült számmal. – Hogyan becsül a gyerek? Sokan emlékeznek az elmúlt órán végzett hasonló munkára, mások otthon is elvégezték már a kirakást, s előfordult, hogy otthon többet találtak, mint itt az iskolában az előző órán. Vannak, akik az óra után a szünetben a társaikkal beszélgettek a feladatról. A becslések ennek figyelembevételével alakulnak ki. Az elvégzendő feladat végiggondolása nélküli találgatásról időben igyekezzünk leszoktatni a gyerekeket. Semmiféle munka eredményének becslésekor sem engedhetjük meg a teljesen ésszerűtlen, irreális adatok bemondását.

A megoldásokat vizsgálva észrevesszük, hogy több gyerek már nem ötletszerűen változtatja a számokat. Ilyen felsorolásokat találunk a feladatlapokon:

9+4+7		9+4+7
4+9+7		4+7+9
4+7+9		7+9+4
9+7+4	vagy:	4+9+7
7+9+4		9+7+4
7+4+9		7+4+9

Az első tanuló mindig csak két rudat cserélt egyszerre, a harmadikat a helyén hagyta. A második pedig valamiféle ciklikus permutációt vett észre, általában az első rudat vette ki, és a sor végére helyezte, majd mindent fordított sorrendben is leírt. Ezek az „okoskodó” gyerekek, akik már rendszert keresnek a munkájuk megkönnyítése céljából.

Az egyik tanuló a munkájának indoklásakor elmondta, hogy a piros rúd kétszer lehet az első helyen, mert a másik kettőt kétféle sorrendben lehet mögötte elhelyezni. Nagyon meglepő, hogy a többi négy sorrend meghatározásakor azonban nem tudta alkalmazni ezt a logikát. Az általánosítást, hogy nemcsak a piros rúd, hanem bármelyik másik is két esetben lehet első helyen – nem tudta még önállóan megtenni. Ehhez még további tapasztalatszerzés szükséges. Ilyenkor mégsem egészítjük ki a gyerek félig jó észrevételét. Helyette inkább egyik következő órán ismét elvégeztetjük ezt a munkát, csak más tárgyak, vagy táblai applikáció felhasználásával. Meghagyjuk a gyerekeknek a lehetőséget, hogy ő maga vegye észre a teljes szabályt.

\*

A harmadik osztályban már hasonló sorrendezést a rúdkészlet, vagy egyéb segédeszköz használata nélkül számokkal végeznek a tanulók. A feladatot például így tűzzük ki:

*Képezz háromjegyű számokat a 3, 4, 5 számjegyek felhasználásával!*

Az előző évi tapasztalatok alapján minden gyerek megtalálja a hatféle lehetőséget, azonban egyéni utakon járnak. Többféle egyéni módszer alakul ki a sorrendezésre. Ha megfigyeljük egy-egy tanuló munkáját a feladattípusnak különböző számokkal történő kijelölése esetén, észrevesszük, hogy mindig a sajátmaga által felismert szabályt alkalmazza. Célszerűnek látszik a munka összehangolása ebben az osztályban. Ezért most azt kívánjuk a tanulóktól, hogy a kapott számokat rendezzék nagyság szerinti sorozatba:

$$345 < 354 < 435 < 453 < 534 < 543$$

Megfigyeltetjük, hogyan lehet egyből ezt a sorozatot képezni. Hangsúlyozni kívánjuk azonban, hogy itt sem a permutálás szabályának a megfogalmazását és meg tanítását tartjuk a tanítás elsődleges céljának. Feladatunknak sokkal inkább a sorrendváltoztatásnak minél gyakoribb használatát tartjuk. Erre sok lehetőség van a szöveges feladatok megoldásakor, de még elvont számokkal adott készségfejlesztő gyakorlatok végzése közben is. (Pl. három tagú összeadások végzésekor az ésszerű sorrendet kerestetjük, vagy a háromjegyű számokkal végzett írásbeli szorzáskor a részletszorzatokat minden lehetséges sorrendben képeztetjük egy-egy gyakorló órán, s ezáltal a helyértékelés biztonságát fejlesztjük.)

Eddig tárgyalt példáinkban a személyek, vagy tárgyak, sok esetben a számok különböző sorrendben való elhelyezése volt a kapcsolástani probléma. Háromnál több elem sorrendezését nem nagyon végezzük még az alsó tagozaton, mert sok sorrendi lehetőség van. Ha megpróbálkozunk pl. négy elem különböző sorrendben való elhelyezésével, akkor sem kívánjuk még a gyerekektől az összes lehetőség megkeresését. (Ismeretes, hogy négy elemnek huszonnégy, ötnek százhusz, hatnak hét-százhusz permutációja van stb.)

\*

Vannak olyan kombinatorikai feladatok is, amikor különböző feltételek mellett egy-, két, három-, négy stb. elemű komplexiókat képezzünk adott halmaz elemeiből. (Az ilyen feladatok egyik formáját *variációnak*, a másikat *kombinációnak* nevezi a matematikai szaknyelv. Az alsó tagozaton azonban ezekre az elnevezésekre nincs szükség.)

Tekintsük a következő példát, melyet a második osztályban a *szorzótáblák gyakorlásával* kapcsoltuk össze. Az új tanterv szerinti oktatásban a kettes szorzótábla után a négyes táblát, ezt követően a nyolcas táblát tanítjuk. A gyerekek tehát hamarabb tanulják meg a 4-nek, sőt a 8-nak a többszörőseit, mint pl. a 3-nak a szorzatait. Ennek az a magyarázata, hogy a kettes, négyes és a nyolcas szorzatok kapcsolódnak legjobban egymáshoz, hiszen ezek egymás többszörősei. A kettes tábla minden második szorzata a négyes táblában is benne van stb. Így a szorzatok közötti kapcsolatok, s a táblák közötti összefüggések tanítása könnyebbé válik.

A gyakorlathoz tehát a 2, 4, 8 számokat választottuk, s ezeket felírtuk a táblára. Minden gyerek kapott egy-egy feladatlapot is. (4. ábra.)

$\frac{2}{\diagup \quad \diagdown}$	$\frac{2}{\diagup \quad \diagdown}$	$\frac{2}{\diagup \quad \diagdown}$
$\frac{2}{\diagup \quad \diagdown}$	$\frac{4}{\diagup \quad \diagdown}$	$\frac{8}{\diagup \quad \diagdown}$
$\frac{2}{\diagup \quad \diagdown}$	$\frac{4}{\diagup \quad \diagdown}$	$\frac{8}{\diagup \quad \diagdown}$
$\frac{2}{\diagup \quad \diagdown}$	$\frac{4}{\diagup \quad \diagdown}$	$\frac{8}{\diagup \quad \diagdown}$
$\frac{2}{\diagup \quad \diagdown}$	$\frac{4}{\diagup \quad \diagdown}$	$\frac{8}{\diagup \quad \diagdown}$

4. ábra.

*Feladat: Ültess a táblán látható számokat a kispadokra! A pad mindkét végén üljön egy-egy szám. Egyezzünk meg abban, hogy ugyanaz a szám lehet a pad mindkét végén is. Kíváncsi vagyok, hogy ki hány padra tudja leültetni ezeket a számokat. Két padon egyforma ültetés azonban nem lehet, minden padon valami más, a többitől különböző számpár legyen.*

Munka közben észrevesszük, hogy egy-két gyerek nehezebben érti meg, hogy mi a teendője. Ezeknek külön is segít a tanító. Rávezeti a helyes munkára: Hogyan tudnád másképpen fogalmazni a kérdést? Hány különböző számpárt lehet alkotni a felírt számokból? stb.

A tapasztalat hasonló az egyszerű sorrendezésnél végzett munka során szerzett megfigyelésekhez. Kezdetben a legtöbb gyerek ötletszerűen ír egymás mellé számokat. Néhányat megtéveszt még az is, hogy a feladatlapra több padot rajzoltunk, mint ahány különböző számpár képezhető a három számból. Sokan úgy vélik, hogy minden padra írni kell valamit, s ezért vannak ismétlődések. A munkára adott idő leteltével a csoportok együtt elemzik egy-egy tanuló munkáját. Olyan légkört alakítottunk ki, hogy a gyerekek bátran mondják el észrevételeiket. Így aztán jól megbírálják egymás munkáját. A tanító néhány feladatlap megoldását gyorsan lemásolja és az írásvetítővel ki is vetíti az osztálynak. Most minden csoport ezt figyeli és értékeli. Bemutatunk néhány ügyes megoldást is.

2,2	4,2	8,2
2,4	4,4	8,4
2,8	4,8	8,8

Az értékelések befejezése után számolásra használjuk fel ezeket a számpárokat: tegyünk közéjük összeadás, majd kivonás, szorzás jeleket! A kivonás végzésekor találunk olyanokat is, melyeket még nem tudunk elvégezni. Kiegészítjük a feladatot: Keress olyan párokat, amikor a kivonást nem tudod elvégezni! (Felsorolják ezeket: 2-4, 2-8, 4-8.)

\*

Konklúzió. Az új tanterv által kijelölt kombinatorika alapozó feladatok jól szolgálják a gondolkodás fejlesztését. Különösen alkalmasak a kiscsoportos, differenciált foglalkozások szervezésére. A tanulók munkáját nem nehezítik, sőt a játékos manipulatív tevékenységből fakadó motiváló erejük miatt igen szívesen foglalkoznak ilyen feladatokkal a gyerekek. Igen jól kapcsolhatók a számtani és mérési készségfejlesztő gyakorlatokhoz, s így a legkülönbözőbb formákban használhatók a gyakorló órákon.



## Témazáró tudásszintmérő lapok készítése matematikából az általános iskola felső tagozata számára\*

Azokról a fontosabb kérdésekről, tapasztalatokról és problémákról igyekszünk tájékoztatást nyújtani, amelyeket a témazáró tudásszintmérő lapok kidolgozásával kapcsolatosan szereztünk, illetve meg kellett oldanunk, különös tekintettel az említett tantárgy – az általános iskola felső tagozatán tanított matematika – sajátosságaira, tantervi követelményeire, tankönyvére stb. (Megjegyezzük, hogy ezt a tantárgyat pillanatnyilag még *számtan-mértan* néven emlegeti az általános iskolai tanterv és a tankönyv is, a hagyományos elnevezéshez ragaszkodva, jóllehet tantervi célkitűzése és tananyaga máris túlhaladta ezt az elnevezést, hiszen pl.: a függvényekkel stb, is foglalkozik.

Nem foglalkozunk itt általában a témazáró tudásszintmérő lapokkal. Ezek összeállításának, valamint használatának elméleti és gyakorlati problémáit megtalálhatja az olvasó *Ágoston-Nagy-Orosz: Mérések módszerei a pedagógiában* című kézikönyvében [1], különös részletességgel és alaposítással tárgyalja e témát *Nagy József: A témazáró tudásszintmérés gyakorlati kérdései* című munkája [6].

Ágoston—Nagy—Orosz említett munkájából idézzük a témazáró tudásszintmérés céljára, funkciójára vonatkozó alábbi megállapításokat, illetve követelményeket:

„Pontos képet ad a tanárnak minden egyes tanuló és az egész osztály munkájáról.

Megmutatja az egyes tanulók és az egész osztály tudásának fogyatékosságait.

Megméri tevékenységeik fejlettségét.

Kimutatja a pótolandó ismereteket, megjelöli a szükséges gyakorlásokat.

lehetővé teszi egy iskolán belül és az egyes iskolák között az azonos osztályok eredményeinek összehasonlítását.”

A továbbiakban pedig feltételezzük, hogy az érdeklődő olvasó ismeri az említett munkákat.

Az első fontos kérdés, amit meg kellett oldanunk, ez volt: hány tematikus egységnek (témának) tekintjük az osztályonként feldolgozandó tantervi anyagot, és hogy ennek megfelelően *hány mérőlap szükséges és elégséges* – az egyes témák lezárása után – a tananyag feldolgozottságának leméréséhez?

A válasz keresése közben elsősorban természetesen a tanterv követelményeit tartottuk szem előtt, de figyelembe kellett vennünk a matematika heti óraszámait az egyes osztályokban és azt is, hogy havonta lehetőleg ne kerüljön sor egynél több mérőlap alkalmazására. A várható tanulmányi eredmény szempontjából pedig arra is gondolnunk kellett, hogy a témák tárgyalását, abbahagyását követően – a matematika sajátosságai folytán, különösen a mértani ismereteket nyújtó témák esetében

\* A Művelődésügyi Minisztérium támogatásával és a József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének irányításával — több általános iskolai és középiskolai tantárgyat érintő program keretében — az 1970—71. tanév kezdetén munkaközösséget szerveztünk *témazáró tudásszintmérő lapok* (röviden: *témazáró mérőlapok*, vagy csak *mérőlapok*) összeállítására és kipróbálására matematikából az általános iskola felső tagozata számára. Azóta elkészítettük az 5., 6. és 7. osztályok kísérleti mérőlapjait; a jelenlegi tanévben készítjük el a 8. osztályt; továbbá országos reprezentatív felmérés keretében már a múlt tanévben kipróbáltuk az 5. osztály mérőlapjait és a jelenlegi tanévben próbáljuk ki a 6. és 7. osztályokét.

– csakis viszonylagos lezártasgról szólhatunk, tehát a mérőlappal való ellenőrzés is csak ennek meglétére irányulhat.

Megfontolásaink eredményeként *nyolc-nyolc témazáró mérőlap készítését látuk szükségesnek és célravezetőnek mindegyik osztályban*. Ennélfogva azok alkalmazása úgy ütemezhető, hogy szeptemberben még ne, és júniusban már ne kelljen iratni témazáró mérőlapot (hiszen pl. egy júniusi mérőlap tanulságait időhiány miatt úgysem lehetne hasznosítani abban a tanévben a hiányosságok kiküszöbölésére). Az egyes témák kisebb vagy nagyobb terjedelme, különböző bonyolultsága következtében ugyan előfordulhat, hogy pl. november elején és végén is sor kerül egy-egy témazáró mérőlap „bevetésére”, de ilyenkor kimarad a következő hónap, tehát nem zsúfolódnak össze a dolgozatírások.

A nyolcadik osztály alacsonyabb óraszámja is elbírja a tantervi anyag szempontjából szükségesnek látszó nyolc témazáró mérőlapot. Itt ugyanis a tanulók már fejlettebbek és gyakorlottabbak lesznek a témazáró mérőlapok kitöltésében is; így számukra a mérőlap megírása egy gyakorló órával ér fel, erre pedig nagy szükség van az adott tantervi feladatok megoldásához. Nagy József már említett munkája [6] is hasonló értelemben szól az osztályonkénti témazáró mérőlapok számáról.

Az egyes témazáró mérőlapok tartalmát az alábbi tematikus egységek (témák és egyben címek) szerint alakítottuk ki:

#### 5. OSZTÁLY:

- I. Számlálás, összehasonlítás, összeadás.
- II. Kivonás és szorzás.
- III. Osztás. Téglalap és négyzet.
- IV. Téglalap és négyzet területe. Téglatest és kocka. Kör.
- V. Törtek összeadása és kivonása.
- VI. Tizedes törtek összeadása és kivonása.
- VII. Tizedes törtek szorzása és osztása. Átlagszámítás.
- VIII. Szögek. Derékszögű háromszög.

#### 6. OSZTÁLY:

- I. Ezrednél kisebb tizedes törtek.
- II. Oszthatóság. Egyenlő szárú háromszög.
- III. Az egyenlő oldalú háromszög. Törtek összeadása és kivonása.
- IV. A törtrész és az egész mennyiség kiszámítása.
- V. A deltoid és a rombusz. A grafikus ábrázolás.
- VI. A százalékszámítás. Térfogatszámítás.
- VII. Szorzás törttel. A négyzetes gúla.
- VIII. Osztás törttel.

#### 7. OSZTÁLY:

- I. Szorzás törttel.
- II. A középpontos szimmetria.
- III. Osztás törttel.
- IV. A háromszög.
- V. A tört mint hányados.
- VI. A trapéz, a négyszög, a sokszög.
- VII. Az arány, arányosság.
- VIII. Az egyenes hasáb. A gúla.

#### 8. OSZTÁLY:

- I. Képlet. Racionális számok.
- II. Egyenlet és azonosság. I. (Az összevonásig.)
- III. Egyenlet és azonosság II.

- IV. Hasonló háromszögek és sokszögek.
- V. A kör tulajdonságai, kerülete, területe.
- VI. Szöveges feladatok megoldása egyenlettel.
- VII. Felszín- és térfogatszámítás.
- VIII. Lineáris függvény, ábrázolása. Egyenletek grafikus megoldása.

Könnyen észrevehető, hogy a témák jegyzékéből bizonyos egyenletlenség tűnik. Különösen az 5. és 6. osztályok témáiról mondhatjuk ezt. Pl. az 5. osztály IV. témája – a Téglalap és négyzet területe. Téglatest és kocka. Kör – korántsem olyan egységes ismeret-jártasság-készség halmazra utal, mint a 7. osztály bármelyik témájának címe, akár ugyancsak a IV. témáé – A háromszög – is.

Természetesen szerencsésebb volna az 5. osztályban külön témazáró mérőlapon vizsgálnunk meg a téglatestet és kockát, utána megint külön mérőlapon a kört. Az említett geometriai alakzatokkal azonban a jelenlegi tanterv szerint az 5. osztályban csak futólagosan foglalkozunk. Így elérhető eredményeink is kezdetlegesek, szegényesek; ennél fogva nem állnak meg – tudásszintmérő dolgozatot is elbíró – önálló témaként. Ugyanezt mondhatjuk az 5. osztály VII. témájának egyik rész-témájáról, az átlagszámításról is. Ezek afféle *beékelődő témák* [6].

Az előbbi példákkal ellentétben a 8. osztály II. és III. tematikus egységei – bár ugyanazt a címet viselik –, a bennük foglalt ismeretek jelentősége, sokrétősége és a rájuk fordítandó jelentős óraszámok miatt önállóságot követelnek maguknak, (ezúttal is szem előtt tartva, hogy a 8. osztály tanulói már fejlettebbek és a témazáró mérőlapok kitöltésében is gyakorlottabbak lesznek, mint az alsóbb osztályok tanulói).

Ugyancsak fontos eldöntendő kérdés volt – már a kísérleti mérőlapok összeállítása előtt –, hogy *bány mérőlapváltozatot készítsünk az egyes tematikus egységekből?* Erre a témák alapos elemzésével kaptunk kielégítő választ.

Tapasztalataink azt mutatták, hogy *négy változat* [amelyeket A), B), C), illetve D) jelekkel különböztettünk meg egymástól], minden nehézség nélkül felhasználhatjuk és eloszthatjuk, elrendezhetjük az egyes tematikus egységek lényeges tartalmát. Ez megfelel annak a közismert ténynek is, hogy matematikából – a részleteket tekintve – nem sokfélélt tanítunk, hanem aránylag keveset, de ezt aztán tartósan, véglegesen kell tudniuk a tanulóknak és önállóan kell alkalmazniuk, egymással szoros összefüggéseikben is.

Négynél több változat készítése már bizonyos kérdések ismétlődésére, vagy csak alig eltérő feladatok szerepeltetésére vezetne. Négy változat éppen elegendő és praktikus alkalmazható a tanulók önálló, zavartalan munkájának biztosítására is, ha azokat sakktáblaszerűen helyezjük el.

Minden változatot négy lapos sokszorosított füzetekben kaptak meg a tanulók, bennük ábrákkal, vázlatokkal, táblázatokkal és elegendő üres hellyel a válaszok, illetve számítások számára. [Csak egyszer fordult elő, hogy az 5. osztály VIII. témájának D) változata – az országos reprezentatív felmérés során – öt oldalra került, abból is kisebb zavarok származtak, mert az egybefüggő négy oldalból néha kiesett, elkallódott az 5. oldalt tartalmazó lap.]

Témazáró mérőlapjaink tartalmának részletes ismertetésére és elemzésére itt nem törekedhetünk, már csak elegendő fűrészhely hiánya miatt sem, hiszen 4 osztály 8–8 témájának négy-négy változatáról, összesen tehát 128 mérőlapról kellene szólnunk. Erre – terveink szerint – a kísérletek befejezése és kiértékelése után, az elkészült mérőlapok kiadása alkalmával kerül sor.

Az alábbiakban csupán a mérőlapok legjellegzetesebbnek tűnő tartalmi vonatkozásairól szólnunk.



Minden mérőlapunk 10–12 feladatot tartalmaz. Az egy tematikus egységhez tartozó különböző változatok pontosan ugyanannyi feladatból állnak. A kötelezően megoldandó feladatokhoz – a 4. oldalon – néhány szorgalmi feladat is csatolódik. Ezek többnyire nehezebb, sok számolást, a kötelező feladatoknál figyelme-  
sebb rajzolást vagy szerkesztést, esetleg bonyolult logikai műveleteket is igénylő feladatok. Olyan jól felkészült tanulók foglalkoztatására szolgálnak, akik gyorsan haladnak, tehát korán végeznek a kötelező feladatokkal.

Ugyanaz a feladat nem fordul elő két mérőlapon, a különböző változatokban sem, azonos szerkezetűek azonban elszórva igen, (más számadatokkal, más mé-  
retű, elhelyezésű ábrákkal), ez azonban nem jellemző. Arra törekedtünk, hogy lehe-  
tőleg minden feladatnak meglegyen a sajátos egyedi vonása és – a lezárandó  
tematikus egységben – a többiekétől eltérő funkciója.

Gondosan ügyeltünk arra, hogy a feladatok ne legyenek rejtvénytípusúak, sem  
meglepőek a tanulók számára. Ehelyett illeszkedjenek a tankönyv és a tanítási órák  
fogalomkészletéhez, szókincséhez, kifejezőmódjához, eredményeihez és feladatai-  
hoz. Ez azonban nem zárta ki azt, hogy ahol lehetett, érdekessé, vonzóvá tettük a  
velük való munkát.

Pl. a számtanban ilyen utasításokkal: — Írd a megfelelő szót a mondat kipontozott helyére!  
— Tedd ki a megfelelő jelet a mennyiségek közé! — Töltsd ki a táblázat üres rovatait! — Írj  
*i*, vagy *b* betűt a kijelentő mondatok után, aszerint, hogy igaznak, vagy hamisnak tartod azokat!  
Stb. — A mértani ismeretek ellenőrzésére irányuló utasítások — ábrák kiegészítésével, átalá-  
kításával — ugyancsak alkalmat nyújtottak a tárgyalat tananyag változatos, érdekes ellenőrző  
ismétlésére.

A feladatok tartalmát jellegük, funkciójuk alapján logikai szempontból ele-  
mezve témazáró mérőlapjainkban a következő *feladattípusokat* [6] különböztethet-  
jük meg:

a) Egyszerű tények tudásának ellenőrzésére és értékelésére irányuló kérdések;  
röviden: *egyszerű ténykérdések*.

Néhány példa a feladatkészletből:

Legtöbbször hányasával csoportosítva számláljuk meg a tárgyakat? — Mi a legnagyobb helyi  
érték a következő számban: 1970? — Egy óra hatoda hány perc?

b) A tények közötti kapcsolat ismeretének ellenőrzésére és értékelésére irányuló  
kérdések; röviden: *ténykapcsolat kérdések*.

Példák: — Egy tört számlálója nagyobb a nevezőjénél. Mit tudsz róla? — Sorold fel nö-  
vekvő sorrendben a terület mértékegységeit! — Milyen fontos tulajdonságait ismered fel az alábbi  
idomnak? (Kövekezik egy ábra.)

c) Az ismeretek kognitív, megismerő alkalmazásának ellenőrzésére és értékelé-  
sére irányuló feladatok; röviden: *kognitív feladatok*.

Példák: — Melyik szám nagyobb: amelynek  $\frac{5}{7}$  része 10, vagy amelynek a  $\frac{3}{5}$  része 9?  
Hogy nevezzük a következő idomot?

A) Olyan rombusz, amelynek minden szöge egyenlő . . . . .

B) Olyan deltoid, amelynek minden oldala egyenlő . . . . .

C) Olyan deltoid, amelynek minden szöge egyenlő . . . . .

d) Az ismeretek operatív alkalmazásának, az operatív tevékenységek tudás-  
szintjének ellenőrzésére és értékelésére irányuló feladatok; röviden: *operatív fel-  
adatok*.

Példák: — Egyszerűsítsd a következő törtet: . . . . . — Színezd be az adott szakasz (adott téglalap)  $\frac{3}{5}$  részét! — Számítsd ki az ábrán feltüntetett méretek alapján a téglatest felszínét! (térfogatát!).

Az említett típusok azonban ritkán jelennek meg a maguk teljes tisztaságában. Legtöbbször keverten, bonyolultan fordulnak elő egy-egy feladatban. Vagyis a mérőlapok általában összefonódott kérdéseket tartalmaznak, logikai szempontból különböző jellegű, funkciójú részfeladatokból tevődtek össze.

Pl. az „Egy óra hatoda hány perc?” feladatból tulajdonképpen csak a „hatoda” szó elhagyásával kapunk olyan kérdést, amelyre vitathatatlanul ráillik az egyszerű ténykérdés elnevezés.

Azt is láthatjuk, már e néhány példából is, hogy a megoldandó feladatok a tanulók számára, különféle *kérdésformákban* jelennek meg (pl. rákérdezés, utasítás, kiegészítési kérdés stb.). Ezekkel itt nem foglalkozunk, ehelyett utalunk a vonatkozó irodalomra [6].

Bizonyos fenntartásokkal azt mondhatjuk, hogy a témazáró mérőlapok és a javítókulcsok együttese által felölelt ismeret-feladat-halmaz izomorf a felsőtagozati matematika tankönyvek kötelezően elvégzendő fejezeteiben foglalt ismeret-feladat-halmazzal (tehát, ha a tankönyvek feladattárához hozzászámítjuk a különböző megjelenési formájú definíciókat, szabályokat, kiegészítő megjegyzéseket és utalásokat is; utóbbiakból azonban csak a témák szempontjából lényegeseket, a tartós emlékezet-bentartásra érdemeseket).

(Következik a befejező rész)



DR. MOSONYI KÁLMÁN  
Szeged, Tanárképző Főiskola

## Fogalomalkotás és fogalombővítés az általános iskolai matematikaórákon

A matematikatanítás korszerűsítésével kapcsolatos törekvések és világszerte folyó kísérletek mind szélesebb formában vetik fel a ma még sokfelé uralkodó műveletközpontú szemlélet megváltoztatásának szükségességét. Progresszív felfogású kutatók részéről ilyen igény már régebben is felvetődött, a mai törekvések azonban ennél egy lépéssel tovább mennek: szembefordulnak azzal a felfogással, hogy a természetes szám fogalma az iskolai matematikatanítás kizárólagos kiindulópontja kell legyen. A konzervatív álláspont ezzel szemben azon a címen, hogy a gyakorlati életben elsősorban erre van szükség, a négy alapművelet minél erősebb készségi fokon való elsajátíttatását tekinti legfontosabb feladatának, esetleg megelégedve a gépies, idomítás határát súroló eljárással, lemondva még a belátásról, megértésről is.

Elég egy kicsit jobban ismerni a matematikát, annak az életben, a társadalomban játszott szerepét ahhoz, hogy a konzervatív szemlélet káros, fejlődést akadályozó voltát belássuk. Vizsgáljuk először úgy kérdést, hogy a természetes számnak az iskolai matematikaoktatásban jelenleg meglevő domináns szerepét nem boly-

gatjuk, majd továbblépve, a mai korszerűsítési törekvések jegyében nézzük meg azt is: Helyes-e a természetes számokat az egész matematikatanítás kiindulópontjának tekinteni?

A matematika az emberi gondolkodás jellegzetes terméke. A gyakorlati élet problémái hozták létre, a társadalom igénye fejlesztette, az absztrakció révén emelkedett a mai magas fejlettségi fokra. „Egyesíti magában a logikát és a szemléletet, az analízist és a szerkesztést, a jelenségek individualizálását és a megjelenési formák absztrakcióját.” [2]

A matematikatanítás már kezdettől fogva absztrakt fogalmakkal dolgozik: már a természetes szám is absztrakció eredménye. Látunk az életben 5 almát, 5 diót, 5 széket, 5 gyermeket s. i. t., s ezekből az 5 elemet tartalmazó halmazokból absztraháljuk magát az 5-öt. Ez az absztrakció nem is olyan egyszerű, az egyén gondolkodásának elég magas szinten kell lennie ahhoz, hogy a számnak absztrakt jellege tudatos legyen. Gyakran tapasztaljuk gyermekeknél, hogy szavakban már az elvont természetes számokkal számolnak, de gondolatban az absztrakt vázat „felöltöztetik”, szemléltetik önmaguknak ujjakon, pálcikákon, golyókon. Ez a társítás egészen természetes, a számfogalom ekkor még nem elég tiszta, világos.

Szemléltetéssel és absztrakcióval megkapjuk a hagyományos módon felépített matematikatanítás alapfogalmát, a természetes számot. A fogalom a megismerés terméke s egyben a megismerés eszköze is: a gyermekek megállapítják egyes véges halmazoknak azt a tulajdonságát, hogy mindegyikben ugyanannyi elem van, eltekintenek a halmazokban levő tárgyak egyedi tulajdonságaitól, kiemelik közös tulajdonságukat, egyenlő számosságukat, s eljutnak az absztrakt természetes szám fogalmáig. Ez a fogalom természetesen sohasem lesz teljes, először csak annyit tudnak pl. a 6-ról, hogy  $5 + 1$ , azután, hogy  $4 + 2$ ,  $3 + 3$ , ...  $10 - 4$ ,  $8 - 2$ , ... majd megtudják, hogy  $3 \cdot 2$ , később azt is, hogy  $\frac{12}{2}$  és így tovább, de már régen azt hi-

szik, hogy ismerik a 6-ost, amikor megtanulják, hogy  $\sqrt{36} = 6$ , majd azt, hogy  $\log 1\,000\,000 = 6$ . A megismerés magasabb fokán a régi fogalmak ponosabbakká válnak, új tulajdonságaikkal, új összefüggéseiket ismerjük meg. A tanítás bizonyos fokozatain csak az a fontos, hogy alaposan ismerjék a gyermekek a fogalomnak annyi tulajdonságát, amennyi a továbbhaladáshoz, új ismeretek szerzéséhez elegendő.

A természetes szám fogalmát tehát úgy ismerik meg a gyermekek, mint a véges halmazok egy tulajdonságát, a számosságát. Ugyanakkor a matematikus a természetes számokat a Peano axiómákkal definiálja, s e ponton úgy látszik, mintha az iskolai matematika ellentétbe kerülne a matematika tudományával. Ez az ellentét azonban csak látszólagos. Az iskolában a gyermekek életkora miatt nem használhatjuk a Peano axiómákat, a matematikában viszont nem ez az egyetlen mód a természetes számok definíciójára. Erre példát mutat Herbert Lugowski potsdami professzor munkája [6].

Az absztrakt fogalmak, amelyekkel már az első osztályban dolgozunk, azt a kötelességet róják a pedagógusokra, hogy a fogalmat a matematikaórákon igen gondosan alakítsák ki, elég tiszta és világos legyen ahhoz, hogy a gyermekek továbbhaladását biztosítottak tekinthessük. Jó tradíciója a magyar oktatásügynek, hogy ezt a munkát az első osztályban dolgozó pedagógusoknak túlnyomó többsége gondosan és alaposan végzi. Amikor azonban a felső tagozatban a fogalom bővítésére kerül sor, újabb problémák vetődnek fel, amelyeket nem tekinthetünk megoldot-

Az ötödik osztályban vezetjük be a törtszám fogalmát, mégpedig a jelenlegi Tanterv szerint időben ugyan kissé elkülönítve, gyakorlatilag azonban párhuzamosan a közönséges és a tizedestört alakot. (Természetesen itt még csak véges tizedestörtekről van szó.)

Az első probléma az, hogy új fogalom bevezetéséről beszélünk, pedig matematikai szempontból nézve fogalombővítést hajtunk végre. A szorzás korlátlanul és egyértelműen elvégezhető a természetes számok halmazában, de nem invertálható, azaz az osztás csak bizonyos esetekben végezhető el. (Az oszthatóság problémája.) Az invertálhatóság érdekében definiáljuk a törtszámokat, ez a definíció azonban a permanencia elvnek megfelelően úgy történik, hogy az új fogalom tartalmazza a régít, mint speciális esetet. Ilyenformán nem új fogalmat alkotunk, hanem a régít bővítjük, a természetes számok helyett a pozitív racionális számokat ismerjük. A gyermekek viszont hajlamosak arra, hogy frissen szerzett új ismereteiket élesen elválasszák régi ismereteiktől, amelyekben már jártasságok és készségek birtokában vannak. A halmazok éles szeparálása azt eredményezi, hogy a gyermekek meglepődnek pl. azon, hogy két tizedestört szorzata esetleg egész szám is lehet. Éppen ezért komoly hibát vét az a tanár, aki gyakorlatiasság ürügyén elnagyolja a fogalom kialakítását, a régi fogalmak átértékelését, esetleg még a nagysági relációkra sem tér ki, hanem igyekszik minél előbb megkezdeni a műveleteket. A halmazok éles elkülönítése még abban is megnyilvánul, hogy a gyermekek a törtszám két alakját, a közönséges és a tizedestörtet is elválasztják egymástól, még azoktól a feladatoktól is idegenkednek, amelyekben a törtszámok mindkét alakban előfordulnak.

Tartalmában ugyanezzel a problémával állunk szemben a nyolcadik osztályban is a negatív számok bevezetésénél. A negatív számot is mint új fogalmat vezetjük be, pedig itt is a régi fogalom bővítéséről van szó. A kivonás (az összeadás inverz művelete) korlátlan és egyértelmű elvégezhetősége érdekében definiáljuk a negatív számokat. Természetesen ennél a definíciónál is tartalmazza az új fogalom a régít, mint speciális esetet. Az ötödik és a nyolcadik osztályban végrehajtott két fogalombővítéssel jutunk el a természetes számok halmazától a racionális számtestig. A nyolcadik osztályban végrehajtott második fogalombővítésnél is számítanunk kell a halmazok szeparálásának bekövetkezésére, ami pl. abban nyilvánul meg, hogy a gyermekek nem értik, hogyan lehet két negatív szám szorzata pozitív szám. A régi és az új fogalom magasabb egységbe való összeolvasztása tehát itt is szükséges, itt sem kezdhethetünk hozzá azonnal a műveletekhez, nem kerülhetjük el a fogalmak összekapcsolásával járó aprólékos munkát.

Ugyancsak gondot okoz a fogalom és annak jele közötti összhang kérdése. A természetes számok jelölésére használt tíz jel segítségével a többjegyű számok leírása, értelmezése gondos munkát kíván, de jól szemléltethető, s általában miatta

nem kerül sor tömeges hibázásra. A törtszám  $\frac{a}{b}$  alakú jelölése azonban azt a képet

alakíthatja ki a gyermekekben, hogy a törtszám nem egy szám, hanem kettő, hiszen két számmal jelöltük. Ezt a hamis képet alátámasztja az az eléggé elterjedt téves és megtévesztő állítás, hogy a tört kijelölt osztás. Ezzel a megtévesztéssel a gyermekek a legjobb indítást kapják affelé, hogy azt gondolják, hogy

megvan a képlet:  $\frac{a}{b} + \frac{c}{d} = \frac{a+c}{b+d}$ ,  
vagy hogy  $\frac{a}{b} \cdot c = \frac{ac}{bc}$ .

Komoly nehézséget kell a tanárnak legyőznie akkor, amikor a gyermekek ismereteit aritmetikai szintről algebrai szintre akarja emelni. Ha ez az átvezetés formá-

lisan, a gyermekek életkorának nem megfelelő módon történik, akkor a gyermekek az algebrai szimbolika világában idegenül fognak mozogni. Ez természetes, hiszen éppen a nagysági relációk kapcsolódnak ki, amelyek az aritmetika első lépéseinél a vezető szerepet játszották, s azóta is éveken át erős hangsúlyt kaptak tanításban és gyakorlatban egyaránt. Az algebrai jelöléssel kapcsolatos nehézségek az algebra alapfogalmainak tisztázatlan voltából erednek. Az algebra tanítás kezdeti szakaszának sok hibája, valamint az emberek jelentős részének az algebrától való idegenkedése az algebrai alapfogalmak megalapozatlanságában leli magyarázatát. A matematikatanítással foglalkozó magyar nyelvű szakirodalomból kiemelkedik Faragó László e témával foglalkozó tanári segédkönyve [5] és cikke [4]. Előbbi I. sz. függelékében részletesen kidolgozott módszert is ajánl a gyakorló pedagógusok figyelmébe. Az algebrai alapfogalmak gondos kialakítása segítségével felszámolhatjuk azt a súlyos szakadékot, amely ma még sok ember tudatában az aritmetikai és algebrai ismeretek között megvan.

A fogalom és jele közötti összhang kérdésének egy speciális esete az is, amikor az elnevezés okoz gondot a tanításban. Ez különösen akkor nagy gond, amikor az elnevezés nem szemléletes vagy ha matematikai tartalma nem azonos azzal, amit a szó a mindennapi életben jelent. Az elsőre példa a „hányados” szó, amelyet az osztás eredményének jelölésén kívül semmire sem használunk. Tapasztalhatjuk, mennyire nem tiszta ez a fogalom a gyermekek tudatában, ha a szöveges feladatnál belefoglalmazzuk a szövegbe a hányados szót, s a hibás megoldások száma nagymértékben megemelkedik [7]. A másikra példa a „hasonlóság” szó, amelynek más értelme van a geometriában, mint a mindennapos szóhasználatban, s ez a mértanórákon sorozatos hibák forrása [7].

Szólni kell még a fogalomrendszerekről, a fogalmak egymással való kapcsolatairól. Ez lényegében a fogalomalkotás és fogalombővítés problémája, amiről már az előzőkben szó esett: a gyermekek gyakran nem értik bele az új fogalomba a régit, mint speciális esetet. Ha a tanítás során nem hangsúlyozzuk elég határozottan a fogalmak összefüggéseit, akkor az általános iskolánál magasabb fokon is találkozunk azzal a jelenséggel, hogy a tanulók a valós szám fogalmába nem értik bele a racionális számokat, a komplex szám fogalmából kirekesztik a valós számokat s. i. t. Ugyanez a téves felfogás a matematikatanítás más területein is tapasztalható, pl. általános iskolai fokon a síkgeometriai idomok egymással való kapcsolatának félreértésénél.

Befejezésül térjünk ki röviden arra a problémára: Helyes-e a hagyományos matematikatanításnak az az elgondolása, hogy a természetes szám fogalmára építi fel az iskolai matematika tantárgyat, s ha válaszunk nemleges, hogyan fog módosulni tanításunk a közeljövőben.

Az iskolai matematika szétválik aritmetikára, algebrára, geometriára, analízisre. Ezekben belül további elágazások vannak, gondoljunk pl. a geometria különböző részeire. A differenciálódás mellett azonban jelentkeznek az átmenetek, a kapcsolatok is, pl. a területszámítás geometria-e, aritmetika-e vagy a képlet felírásával az algebraba vezet át bennünket? A Tantervekben jóval később szereplő analízis elemei is korán megjelennek, pl. a szakaszos tizedestörtként, a kör területénél, a gyökvonásnál és még sok más helyen. Jellemző Kolmogorov megjegyzése: „A középiskolában tanított 'algebra' megközelítő gyökvonásaival, logaritmusaival stb. szinte inkább az analízis (vagy az analízisbe való bevezetés) első fejezete, mintsem sajátosan tiszta algebra.” [3] A szétválások és összekapcsolódások akarva akaratlan felvetik a szintézis szükségességét.

A probléma nem sajátosan iskolai jellegű, a matematika tudományában is felvetődik az egységesítés, a szintézis keresésének az igénye. Elegendő, ha e kérdésnél a Bourbaki-csoport\* ilyen irányú törekvéseire gondolunk. Bourbaki törekvése a szétágazó matematika különböző területeinek összefogására, a közös nyelv megtalálására, a matematika jobb áttekintésére az iskolai matematikaoktatás területén is gondolatébresztő: a tananyag ne a részterületek laza összefüggése legyen, hanem egységesen épüljön fel.

Bourbaki a matematika szintézisének lehetőségét a halmazelméletben találta meg, így érthető, ha a matematikatanítás korszerűsítését célzó elgondolások is elvetik a természetes szám primátusát, s a halmazelméletre kívánják építeni az új iskolai matematikát. Nem tagadják a szám alapvető jelentőségét, de állítják, hogy a hagyományos felfogás pontatlanul ítéli meg a szám szerepét az iskolai matematika tantárgyban, a matematikai gondolkodás kialakításának folyamatában. A halmaz, a halmaz eleme, részhalmaz, relációk, rendezés fogalma kialakítható a szám fogalma nélkül is. A szám a halmazoknak egy nagyon fontos tulajdonságát, a számosságát fejezi ki, de nem ez az egyetlen tulajdonsága a halmazoknak. Azok a nehézségek, amelyek a szám meghatározásával kapcsolatban fennállnak, nem jogosítanak fel bennünket arra, hogy a matematikai fogalmak rendszerében elsődlegesnek tekintsük a számot.

Nem célja ennek a munkának, hogy a matematikatanítás korszerűsítése érdekében polemizáljon a reform ellenzőivel. Amikor azonban az iskolai matematikaórák fogalomalkotásairól, fogalombővítéseiről írunk, gondolnunk kell arra is, hogy a jövő iskoláiban más lesz a matematikai fogalmak rendszere, mint a maiban, több fogalom szerepel, ezek időrendben sem lesznek olyan közel vagy távol egymástól. E téren utaljunk csak arra, hogy a jelenleg folyó kísérletekben a számfogalom bővítése lényegesen korábban megtörténik, s az érési idő jelentősen meghosszabbodik. A változásokra való felkészülés jegyében is tudnunk kell, hogy a fogalmakat mindig a gyermekek életkorának megfelelően kell kialakítanunk, kapcsolataikat, összefüggéseiket felfedeztetnünk. A hagyományos matematikatanítás mellett is káros a műveletközpontú szemlélet, módszertani hiba a fogalmak felszínes kialakítása, a korszerűsített matematikatanítás még erősebben aláhúzza a fogalmak és összefüggéseik gondos megalapozásának szükségességét.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] A matematikatanítás módszertanának néhány kérdése. Budapest, 1972.
- [2] Courant—Robbins: Mi a matematika? Budapest, 1966.
- [3] Elkonyin—Davidov: Életkor és megismerés. Budapest, 1972.
- [4] Faragó: Az absztrakció és az elemzés nehézségei az algebra tanításának kezdeti szakaszában. Pszichológiai Tanulmányok IV. Budapest, 1962.
- [5] Faragó: Szöveges feladatok megoldása egyenlettel. Budapest, 1960.
- [6] Lugowski: Eine axiomatische Grundlegung des anschaulichgenetischer Aufbaus der Arithmetik in der Schulmathematik. Potsdam, 1962.
- [7] Mosonyi: Gondolkodási hibák az általános iskolai matematikaórákon. Budapest, 1972.

\* Bourbaki nem egy ember neve, hanem francia matematikusok egy csoportjáé, akik ezen az álnéven közösen publikálják a munkáikat. Időnkint új tagokat vesznek fel, a 40 évet elérték viszont kiválnak a csoportból, így a csoport életkora átlagában nem növekszik.

# FIATAL NEVELŐK FÓRUMA

## AZ EPIKUS IRODALMI ALKOTÁSOK MEGÉRTÉSÉNEK PSZICHOLÓGIAI PROBLÉMÁI AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN

Az állami oktatás jelenlegi helyzetében az egyetlen, mindenkre kötelező érvénnyel vonatkozó oktatási-nevelési forma az általános iskola által biztosított. Az általános iskolát végzett korosztálynak mintegy 70%-a tanul tovább, 30%-a nem vesz részt intézményes módon szervezett oktatásban.

Az általános iskola színvonalas alapozó munkája tehát — a tovább nem tanulók esetében különösen — rendkívül fontos. Lehetőleg minél több területen kell olyan igényszintet kialakítani növendékeiben, amely tartósan megmarad, esetleg gazdagodik. E területek közül csak az irodalmi rész feladatának egyetlen vonásával foglalkozunk.

Az írók és alkotásaik bemutatásával az általános iskola is létrehozhat egy bizonyos kulturális „önkényt”. PIERRE BOURDIEU (1971) szerint „... az iskola csakis azáltal rendelkezik a kulturális önkény — vagyis a műveltség — kényszerítő hatalmával, hogy körülhatárolja a művelvezetre méltó tárgyakat: olyan előtanulmányokat tesz így szükségessé, melyek befejeztével a kijelölt tárgyak bensőleg, pontosabban: természetszerűleg látszanak méltóknak a művelvezetre.” (53. l.)

LEGRAND (1970) viszont arról ír: „Megdöbbentő számomra az a szinte hihetetlennek látszó eltérés, ami a hagyományos iskola által hangoztatott értékek, és a diákok spontán orientációja között mutatkozik.” (7. l.)

A két megállapítás az iskola kétféle lehetőségét írja le. Azt a lehetőséget egyrészt, amely a kiválasztott anyag — jelen esetben irodalmi alkotások — értékeit „mintegy „rákényszerítve” a tanulókra a kulturális „önkényt” bensővé teszi, a személyiséggel elfogadtatja kiválasztását, értékelését. Másrészt azt a lehetőséget, hogy más „intézmény”: szülők, baráti kör stb. alakít ki egy kulturális „önkényt”, amely eltér az iskolától, s a tanuló ezt, az eltérő választja.

Minden intézménynek csak az lehet a célja, hogy saját értékhierarchiáját próbálja meg bensővé, személyessé fogadtatni. Ilyen módon tehát, ha a tanuló más „intézmény” hierarchiáját választja, az iskolai orientációt elutasítja, az iskola nem felel meg feladatának.

Az általános iskolának — a többi intézményes oktatási-nevelési formához hasonlóan, s helyzeténél fogva különös figyelemmel — ki kell alakítania a maga kulturális „önkényét”. Olyan módon kell kialakítania, hogy diákjai, tanulói minél nagyobb számban fogadják azt el, minél teljesebben vallják magukénak, s ugyanakkor a bennük kialakuló rendszer ne sze-

gényedjék az idők folyamán, hanem gazdagodjon, a megteremtett hierarchiába harmonikusan illeszkedjen minden később megismerendő, értékes műalkotás, legyen az klasszikus, vagy modern, XX. századi. Ennek az „önkénynek” nyitottnak, továbbépíthetőnek kell lennie, amelyet a személyiség újabb műelsajátító tevékenysége ment meg a kortárs — és a régebbi, de az iskolában elő nem kerülő — alkotásoktól való elzárkózástól. Tehát a bensővé tett „önkény” esetén legrosszabb esetben is csak az iskolában már tanított alkotókat, műveket választja az olvasó (ponyvát, giccset nem), illetve optimálisan: nem zárkózik el az újabb (a tankönyvbe még nem került) alkotóktól, művektől sem, ha azok értékesek.

Az utóbbi változat már a kreativitás képességének a fejlesztését is érinti, igényli a kiemelkedő produkcióra nem képes tanulók alkotóképességének növelését.

Az itt vázolt modell kialakításához mindenképp előtérbe kell hozni a műveket szükséges helyesen kiválasztani, eldönteni, hogy ki és milyen műve (művei) szerepeljen az általános iskolai tantervben. Szükséges általánosabban az is, hogy az esztétikum ne korlátozódjék csak a művészi területére, s az esztétikai nevelés feladatát ne egyedül vállalja az irodalomoktatás.

Nem érintjük az általános iskolai irodalmi anyag minőségének kérdését, a XX. századi magyar- és világirodalmi szemelvények arányának, értékességének problémáit stb., hanem általánosabban, a megismertetett művek hatásos módon való elsajátításának egyik komponensét, az epikus műalkotások megértését jellemezzük röviden.

A műalkotások elsajátításakor — optimális esetben — a műalkotás élményhatása (legmagasabb fokon a katarzis) és a műalkotás megértése egyaránt jól szervezett, magas szintű. Az élmény és a megértés elválasztása nem jelenti persze az érzelmi és a megismerő pszichikus folyamat szétválasztását, a kettő bizonyos elkülönítése csak a pontosabb tanulmányozás miatt szükséges egyrészt, másrészt pedig azért fontos, mert a művek megértése és a mű által keltett hatás között gyakran nincs korreláció.

Véleményünk szerint a tudományos művek, és a hétköznapi produktumok elsajátításától eltérően a műalkotások megértése nem kizárólag értelmezési folyamat, nem kizárólag gondolkodási tevékenység.

Úgy véljük, a probléma helyes interpretálását GARAI LÁSZLÓ (1972) adja. Az ábrázoló művészek esetében — tehát az epikus irodalom esetében, és bizonyos fokig (ennek fejtegetését mellőzzük) a líra esetében is — a műalkotás elsajátítója az epikus, alkotás szavait, szókapcsolatait a történet képeiként fogja fel. Ezek a hatásosan szervezett képek képzetkeltő erejűek, s az esztétikai képzetek tudatos érzéki felfogásakor a műélvező az eszmei jelentéstartalmat külön nem tudatosuló módon éli át. A szókapcsolatok által létrehozott kép tárgyra utaló, s noha önálló jelentése van, érzékisége, s az ehhez kapcsolódó hangulati velejáró a „fontosabb”. Ez a valóságábrázoló kép az emlékező- és fantáziatévénység által válik összetettebbé, mozgékonyabbá: képzetté. Az érzéki benyomás forrásává nem levő szavak, a szag- és akusztikai és optikai-benyomást kialakító szavak, szókapcsolatok felsorolásuk szerint növekedő arányban alkalmasak a képszerűen világos megjelenítésre; képzetkeltő ereje azonban valamennyinek lehet.

A képzetek, képzetrendszerek, az érzékiség által nyert anyag feldolgozásakor a személyiség egységesítésre törekszik, s anélkül hogy erre figyelne, beépíti az eszmei jelentéstartalmat az érzéki anyagba. Abban az esetben, ha a műélvező csak a szavak, szókapcsolatok valóságábrázoló képékké alakításáig jut el, vagy innen továbblendülve csak az esztétikai képzetig ér, éppoly sematikusnak fogja fel az alkotást, mint amennyire didaktikus lesz felfogása akkor, ha a tudatosuló eszmei jelentéstartalom kioltja a képek, képzetek érzékiségét.

Ha pl. valaki Mórincz Zsigmond: *Ami megérthetetlen* című novellájának csak az ingyen ebédelés, jóakarát, segítőkészség jegyeit érzékeli, bizonyos fokig valóban érthetetlennek kell hogy tekintse ezt az alkotást. Amennyiben csak a felsorolt jegyeket ragadja meg, tulajdonképpen nem képes a mű szövegének betű szerinti értelmét túlhaladni, s vagy félreérti, esetleg tautologikusan magyarázza a szöveget, vagy helyes felfogása csak a konkrét adatok felfogásáig jut el.

Abban az esetben, ha ennek a műnek ki zárólag társadalmi és általános emberi vonatkozásai ragadják meg úgy, hogy az osztályellentéteket és az emberi önérték kérdését gondolja fontosnak, ám a művészi megoldás érzéki gazdagságát nem ad neki, a mű elsajátítója didaktikusan ragadja meg az alkotást. Mindkettő torz, hiányos elsajátítás.

Részkonklúzió gyanánt azt mondhatjuk, hogy a műalkotás elsajátításának folyamata a műalkotó-tévénység fordítottja. A mű alkotásakor az absztrakt gondolatok bizonyos leszorításával képzetek, majd nemegyszer épp a leírást, rögzítést közvetlen megelőzően egyedibb, konkrétabbak: képek keletkeznek, amelyek szá-

vakban, szókapcsolatokban manifesztálódnak. Az olvasó ezt az utat visszafelé kell hogy megtegyje: a szavak, szókapcsolatok indukálják a képeket, képzeteket, s ezekhez társul külön nem tudatosuló módon — azaz kissé „leszorítva” — az absztrakt gondolat, az eszmei jelentéstartalom. Ez a séma lehet szerintünk az epikus irodalmi alkotások megértésének sémája, amely a műalkotás egyes részeire is érvényes, s érvényes a műegészre is.

A hétköznapi és tudományos produktumok megértése ezzel ellentétben nem képi, képzeti jellegű, hanem fogalmi.

*Minél stilizáltabb az alkotás, tehát minél jobban elbomályosítja a jelenségek egyedi vonásait, teret adva az általánosnak, annál gazdagabb az érzéki szféra, annál több a tipikus kép, s annál kevésbé tudatosuló módon épül be — de mindig be kell hogy épüljön — az eszmei jelentéstartalom.*

Természetes ezek után az is, hogy a műalkotások helyes megértéséhez nem elég kizárólagosan a helyes gondolkodási tévénység, azaz az érzéki anyag és az eszmei jelentéstartalom valamiféle együttesére, többé-kevésbé azonos értékszintjére van szükség.

Az általános iskola mindenikre kiterjedő jellege — az egységnek meghatározott tananyag ellenére — nem jelentheti azt, hogy minden tanulóval basonló módon kísérelje meg a pedagógus a műalkotás elsajátítását, megértését.

Mielőtt ezt részleteznénk, el kell ismerni azt is, hogy a megértésnek különböző szintjei vannak, s nagyon kevés azoknak az alkotásoknak a száma, amelyek a VIII. osztályos életkorral bezáróan „teljesen” meg lehet érteni. Ez a tény, az egyes alkotások megértés-követelménye, segítő szempont lehet a tanítandó műalkotások kiválasztásában, de véleményünk szerint nem lenne helyes olyan művek elhagyása, amelyeket csak részben ért meg a tanuló. A valamilyen szintig eljutó megértéssel gyakran meg lehet elégedni, annak a reményében, hogy bizonyos idő után ez a szint magasabbá lesz. (Hogy mi az a minimum, amely nélkül nem épülhet tovább a műmegértés, egzakt kísérletekre váró kutatási feladat.)

Az életkor által objektívan meghatározott megértési nívó mellett az adott, aktuális személyiség megértési nívója is fontos. A pedagógusnak lehetőség szerint el kell érnie, hogy minden tanuló megértse a tanterv által előírt műveket, s ha a megértés a leírásunk szerinti komplexitásnak megfelel, már nagyobb eséllyel beszélhetünk az „önként” kialakításáról.

Helyes figyelembe venni a szülők, a barátok stb. által kialakított, vagy már a születéssel hozott személyi adottságok és képességek eltérő voltát. A figyelem, az emlékezet, a képzelet, az érzelmek és a gondolkodás eltérő fejlettsége más-más személyiségtypust teremt, az



ismeretek körébe tartozó jelképi rendszer (a nyelv megismerésének mértéke) újabb különbségeket konstruálhat.

Másként is foglalkozunk tehát az ilyen eltérések felismerésekor a tanulókkal, nem feledkezve meg az aktuális személyiség által elfogadott etikai-szociális, praktikus és esztétikai normarendszer feltérképezéséről, esetleges korrekcióról sem.

A műalkotás jó megértése esetén az olvasó mindennapi problémáinak megoldásához is segítséget kaphat a művészettől, általános jellegű segítséget, dilemma-megoldást, oly módon, hogy a műalkotás nem válik a cselekvés helyettesítőjévé, hanem az élethelyzet jellemzője, esetleg megkérdőjelezője lehet. A műalkotásoknak ezt a szerepét is ismertessük meg a tanulókkal. Az egyoldalú jogalmi stúdiumok helyett célszerű lenne az érzet, érzelem, képzet komponensre is figyelni, ezeket is fejleszteni. Így érthetőbbé lenne a stilizálás különböző szintje, a normál, az allegorikus és a szimbolikus forma közötti eltérés stb. El lehetne kezdeni memória- és asszociáció-gyakorlatokat elemi fokon: a „mit éreznél, ha mezítláb mennél végig kavicsos úton?” féle kérdések elvezethetnének idővel a szavak, szókapcsolatok által teremtetett képek komplex érzet, érzelem, képzet felfogásáig-elemzéséig, tehát az érzéki anyagig.

Igy esetleg a műalkotás érzéki anyaga valóban minél teljesebben tudatosulna, még akkor is, ha a képzetekről nem adekvát nyelvi formában adna számot a tanuló. Hiszen az önmagára figyelésnek remélhetőleg jó hatása lenne. Bizonyos fókig leszokhatna a tanuló az át nem érzett összefüggések, megállapítások verbális visszaadásáról a valóban asszimilált anyag gazdagságát, szépségét érzékileg is megismerve. Az eszmei jelentéstartalom három mozzanatának árnyalt elemzésére is szükség van. Az emberiség, az osztály vagy réteg, az egyén ideológiai-erkölcsi, politikai és pszichológiai tartalma

feltétlenül kapcsolatban van a haladást megvalósító, vagy keresztező társadalmi mozgalommal. Ez a három mozzanat az epikus műalkotásoknak is sajátja, s a művet elsajátító csak a társadalmi mozgalomban valamilyen módon való tevékeny részvétel által érezheti ki, élheti át. Ez az általános iskolások szintjén is azt jelenti, hogy az életkornak megfelelő valóságismeret elengedhetetlen feltétele a mű helyes megértésének.

Véleményünk szerint az itt leírtak figyelembe vételével lehet részletesen beszélni a szöveg megértés szintjéről, fokozatairól, a hős, a mondanivaló, a cselekmény, a cím stb. megértéséről.

Úgy véljük az epikus alkotások vonatkozásában a vázolt műmegértés egyik összetevője lehet a bevezetőben említett célnak. Hozzájárulhat az értelmesen felfogott kulturális „önként” megteremtéséhez, az értékes alkotások megkedveltetéséhez, kiválasztatásához.

## IRODALOM

- BOURDIEU, PIERRE: *Esztétikai látásmód és művészeti szakértelem*. Valóság, 1971. 9. 52—65.  
GARAI LÁSZLÓ: *A művészet érthetősége*. In: *Művészet és közérthetőség*. Bp., 1972. 110—125.  
LEGRAND, LOUIS: In: HASSENFORER, JEAN: *Szabad idő és nevelés*. Bp., 1970.  
TAMÁS ATTILA: *A „kép” problematikája a költői műalkotásban*. Irodalomtörténeti dolgozatok 58. Szeged, 1969.

Balogh Tibor  
egyetemi hallgató



### Trần Dăng Khoa. Sárga lepke

Sárga lepke,  
sárga lepke  
száll lebegve  
száll lebegve  
fűre, ágra.  
En-után,  
lábujjhegyen.  
Sárga lepke  
Száll lebegve,  
száll csöngesen.  
Röptét lesem.  
Sárga lepke,  
sárga lepke.

Egy vers a csokorból, amelyet a vietnami gyermekköltő írt.

Bombázók raja száll fel szinte naponta, hogy otthonokat dúljon fel, hogy pusztulást, nyomort okozzon. A költő tizenhárom éves. Verseiben arról ír, ami képzeletét megragadja a sárga lepkéről, a különös színű virágokról, a narancsfáról.

Szép színes rajzok, melyek a világ minden táján készültek tollal, ecsettel, színes ceruzákkal a vietnami gyerekek iránt érzett szeretetről, teszik teljessé a gyermek költő munkáját.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1972.)

# Bemutatjuk Csáky Lajost és Somodi Ferencet, a Szegedi Tanárképző Főiskola IV. éves hallgatóit

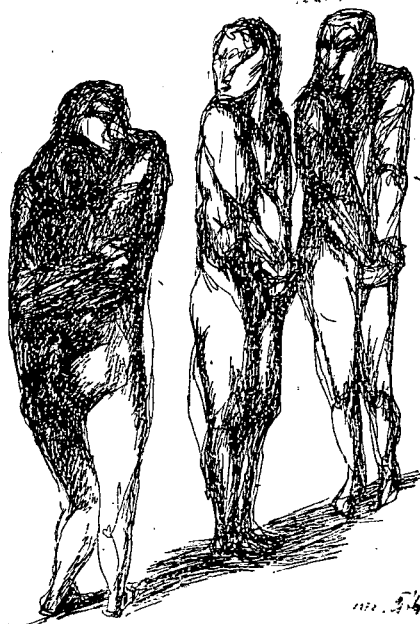
akik alkotó tevékenységükkel elismerést vívtak ki maguknak főiskolai közösségünkben.

*Csáky Lajos magyar*—rajz szakos, Hódmezővásárhelyről került Szegedre, s a főiskola első éveiben még élénken éltek tudatában és képzeletében szűkebb szülőhazája művészeti hagyományai. Bár az első két évben is résztvevő kisebb kiállításokon, mégis úgy ítélhetjük meg, hogy a két év a tudatos rajztanulás jegyében telt el. A tanulmányrajzok időszakában is született néhány, a részletekben is pontos megfigalmazású stúdium, melyekkel első helyezést ért el a rajz szakos hallgatók országos pályázatán.

Különösen figyelemre méltóak a termékeny harmadik év eredményeként született linóleumsorozatok, melyeknek legértékesebb darabjai az érdekes kifejezési mód tanulmányozásának eredményei.

Szüksége van minden alkotónak szívós, tudatos gyakorlásra annak érdekében, hogy későbbiekben a hiányos technikai felkészültség, a szakmai járatlanság ne legyen gát a gondolat kifejeződésében — vallja ezt Csáky Lajos.

A harmadik év önmaga megtalálásának egyik állomását jelenti, s korántsem azt, hogy ez a folyamat lezárult. Új gondolatainak egyre újabb és merészebb formát választ interpretálásul. Grafikai iskolás merevségtől mentes, esztétikus kivitelezésükkel, sokat sejtető Daumiere-i humorú gondolatiságukkal — de még kevesebb tapasztalattal — előre mutatóak egyéni utkeresésében, s jelzik azt is, hogy Csáky La-





jos a képzőművészet ez ágában érzi legotthonosabban magát.

*Somodi Ferenc* matematika—rajz szakos. A főiskolai „Grafikai műhely” vezetője, s ez önmagában is jelzi azt, hogy nem kevésbé járatos a körrajz-, linóleum- és rézkarc-technikában, mint előbb említett évfolyamtársa. Hogy mennyire benne élnek e szép felületi-faktúrát adó kifejezési eszközök, azt bizonyítják tollrajzai is, melyek lehetnének akár tervek is egy-egy később megvalósítandó metszethez, karchoz. Biztos rajzi tudása — melynek megszerzésében sokat segítettek neki is a főiskolai évek —, feljogosítja arra, ha témája úgy kívánja részletezzen, vagy elnagyoljon, sőt elhagyjon elemeket a képből, fantasztikus formákkal helyettesítse azokat.

Róla is elmondhatjuk, hogy több főiskolai pályázaton nyert, s több kiállítása nyerte el a közönség tetszését. Somodi Ferenc egyébként — és nem mellékesen —, mintázással is foglalkozik. Lírai megformálású fafaragásait — melyekben az alkotó szuggesszív kifejező ereje mellett nagyszerűen érvényesül a domborművek, szobrok anyagának természetes szépsége — a szegedi közönség többször megcsodálhatta.

*Holpert Flóra*

IV. évf. földrajz—rajz  
szakos főiskolai hallgató

## A négyzetes gúla térfogatának tanítása csoportfoglalkozással

A gyakorlás, készségképzés mellett új anyag feldolgozására is alkalmaztunk csoportfoglalkozásokat iskolánkban. A négyzetes gúla c. anyagrészt a következő módon tanítottuk:

Tantárgy: Matematika (6. osztály).

Tanítási anyag: A négyzetes gúla térfogata.

Oktatási feladat: A négyzetes gúla térfogatszámításának megtanítása.

Nevelési feladat: Egymás munkájának segítése.

1. Rendtartó intézkedések. (Rajtítkár jelenti, hogy mindenki elkészítette-e a házi feladatát.)

2. Házi feladat ellenőrzése. Tankönyv, 224. oldal, 159. pl. b, c.

3. Önálló írásbeli munka az osztálynak.

Tanár: Mennyi bádóg szükséges egy olyan négyzetes gúla elkészítéséhez, amelynek alapéle 11 cm, oldallapjának magassága pedig 15,5 cm?

Egy tanuló füzetét elkérem, egy pedig ismerteti a megoldást. Az osztály tanulói ellenőrzik, javítják saját munkájukat.

4. Szóbeli munka: Az asztalon találhatók az eddig tanult testek: kocka, négyzetes oszlop, téglalest.

Tanár: Hogyan számítjuk ki ezeknek a testeknek a térfogatát? Hogyan mondhatnánk ezt úgy, hogy mindegyik testre érvényes legyen? Milyen adatok szükségesek a számításhoz? Melyek a térfogatszámítás mértékegységei?

Az írásbeli munkánál szereplő két tanuló itt is kap kérdéseket, majd osztályzatot.

5. *Ma megtanuljuk kiszámítani a négyzetes gúla térfogatát. Csoportmunkában dolgoztok.*

Óra előtt már a megfelelő beosztás szerint ültek a tanulók.

Tanár: Jöjjenek ki a csoportvezetők és vegyék át a felszerelést, ami munkájukhoz szükséges!

Tálcára készítve találhatók az eszközök. A következő szemléltetőeszközöket kapják a csoportok:

1. csoport: Bádogból készült négyzetes gúla, ugyanakkora alapterületű és magasságú négyzetes oszlop, üvegládában homok, pohár a homok öntéséhez.

2. csoport: Hasonló eszközöket kap, mint az 1. csoport, de más méretekkel.

3. csoport: Olyan négyzetes réteget kap, amely szétnyitva három négyzetes gúlára bontható. A négyzetes gúla és négyzetes réteg alapterülete és magassága egyező. (Az eszköz papírból készült.)

4. csoport: Ugyanazt az eszközt kapja, mint a 3. csoport, de más méretekkel.

5. csoport: Három négyzetes gúlából összerakható kockát kap. (Az eszköz fából készült. A három négyzetes gúla süllyesztett mágneses zárral illeszthető össze.)

Tanár: Hasonlítsátok össze a nálatok levő négyzetes gúla és négyzetes oszlop alapterületét és magasságát! Ugyanezt tegyék azok a csoportok is, akik négyzetes gúlát és négyzetes réteget, vagy négyzetes gúlát és kockát kaptak!

A rendelkezésre álló eszközök segítségével állapítsátok meg, hogy a négyzetes oszlop, négyzetes réteg, vagy a kocka térfogata hányszor akkora, mint a négyzetes gúla térfogata!

Próbáljátok megfogalmazni, hogyan lehetne kiszámítani a csoportnál levő négyzetes gúla térfogatát!

Minden csoport megfigyeli a náluk levő szemléltető eszközön azt, amit az utasításban hallottak, majd sorra elmondják tapasztalataikat, javaslataikat a számításra vonatkozólag. Önállóan dolgoztak a tanulók. Az 5. csoport igényelt kevés tanári segítséget. A tanulók megállapították, hogy a náluk levő négyzetes gúla térfogata harmad része a négyzetes oszlop, a négyzetes réteg, a kocka térfogatának.

Tanár: Minden csoport számítsa ki a nála levő négyzetes gúla térfogatát! A szükséges adatokat mérjétek meg!

A csoportok önállóan dolgoznak. A munka befejeztével egy-egy tanuló beszámol a megoldás menetéről és az eredményről. A tanár előre megmérte az adatokat, számításokat végzett, így ellenőrzi a megoldás pontosságát.

Tanár: Mivel minden csoportnál azonos alapterületű és magasságú négyzetes gúla és négyzetes oszlop, vagy négyzetes réteg, kocka volt, hogyan számítottátok ki ezen eszközök segítségével a négyzetes gúla térfogatát? Hogyan számítottátok ki a négyzetes gúla térfogatát akkor, ha nem állna rendelkezésetekre megfelelő méretű négyzetes oszlop, négyzetes réteg, vagy kocka? Hogyan számíthatjuk ki általánosságban a négyzetes gúla térfogatát? Írjuk fel a képletet!

$$V_g = t_a \times m_g : 3$$

Minden csoport újabb négyzetes gúlát kap.

Tanár: Mérjétek meg a szükséges adatokat és számítsátok ki a négyzetes gúla térfogatát!

A csoportok papírból, vagy fából készült, különböző méretű négyzetes gúákat kapnak. Önállóan mérnek, majd számítanak a tanulók. A tanár a padok között járva ellenőrzi, hogy helyesen mérik-e a gúla magasságát.

A munka befejezése után a csoportok képviselői beszámolnak az eredményekről, a tanár ellenőrzi ezeket.

#### 6. Összefoglalás:

Tanár: Milyen adatok szükségesek a négyzetes gúla térfogatának kiszámításához? Hogyan számíthatjuk ki a négyzetes gúla térfogatát?

#### 7. A csoportok munkájának értékelése.

8. Házi feladat. Tankönyv: 225. oldal, 168. pl. (vas, fenyőfa).

#### Megjegyzések az órához:

A tanítandó anyag és szertárunk állománya lehetővé tette a változatos tényanyaggyűjtést. A megszokott, általánosan ismert szemléltetés mellett – négyzetes gúla és négyzetes oszlop – négyzetes réteg és négyzetes gúla, kocka és négyzetes gúla térfogata közötti összefüggést is megfigyelhették a tanulók. Ilyen változatos munka minden csoport számára érdekessé tette a közös beszámolást, az elemzést. Figyelték az elhangzottakat, élvezték az öt csoport munkája alapján kialakított általánosítást.

Csoportfoglalkozásnál általában feladatlapon kapják az utasításokat a tanulók. Ezen az órán célszerűbbnek láttam szóbeli utasításokat adni.

Eljárásomat azzal indokolom, hogy minden csoport azonos feladatot végzett, csak más eszközzel.

Az óra előkészítése sok mérést, számítást is jelentett a tanár számára. Csak úgy tudtam menet közben és a beszámolók alkalmával ellenőrizni a csoportok munkáját, ha én is rendelkeztem a szükséges adatokkal, eredményekkel. Ha megőrizzük szertári állományunkat, ezeket az adatokat több kolléga, több éven át felhasználhatja. Ezért érdemes egyszer ennyi időt fordítani az óra előkészítésére.

A tervezett anyag elvégezhető egy órán. A tanulók nyugodtan dolgozhatnak, a beszámolókra is jut kellő idő.

A témakör utáni összefoglalás és év végi ismételtes tanúsága szerint a tanulók ismeretei maradandóbbak az ilyen munkaforma mellett, mint tanári demonstráció esetén.

Ezért megéri többletmunkát befektetni az óra előkészítésébe.



BOROS JÓZSEFNÉ

Kaposvár, Tanítóképző Intézet

## Csoportmunka 5. osztályban elővilágórán

Egy tanóra 45 perc. Percenként sok szó hangzik el, közben tevékenykedik a tanár, tevékenykedik a gyermek. Kérdés, mennyi ebből a lényeges, amivel előbbre juthatunk, amivel több ismeretanyag raktározódhat el a fejekben?

Az ismeretszerzés során az sem elhanyagolható, hogy az új ismereteket a gyermek készen kapja, vagy nevelői irányítással maga szerzi meg. A hatékonyabb nevelés és oktatás megkívánja az osztálymunka differenciálását, a tanulók frontális, csoportos és egyéni aktivizálásának lélektani, logikai, pedagógiai indoklását, a tanulók együttes munkájának megfelelő alkalmakkor csoportos, ismét máskor egyéni munkában való átvállalását.

Tanári gyakorlatom azt mutatja, hogy – különösen – az új ismeretek feldolgozásakor csaknem kizárólagosnak tekinthető a tanulók együttes foglalkoztatása, mely – véleményem szerint – a csoportmunkában csúcsosodik ki.

A következőkben a csoportmunka gyakorlati kivitelezéséről szeretnék szólni.

### 1. A csoportmunka előkészítése:

Legfontosabb feladatnak tartom a megfelelő anyag kiválasztását, ahol a ki-tűzött oktatási és nevelési feladatok csoportmunkában megvalósíthatók.

Bemutató tanítást tartottam egy kaposvári általános iskola 5. osztályában. (Eben az osztályban ez a második csoportmunkám.)

Tananyag: A házisertés.

Cél:

1. Ismérjék meg a házisertés legjellemzőbb tulajdonságait, (gerinces, emlős, páros ujjú patás, mindenevő, fogtípusok, gumózápfog, ormány, egyszerű gyomor), ezen belül lássák meg az összefüggést az állatok életmódja és testfelépítése között.
2. Vegyék észre az ember természetátalakító, változtató tevékenységét. Ez pedig csak akkor érhető el, ha a tanuló az állatokat a környezettel legszorosabb kapcsolatban ismeri fel.

A tananyag kiválasztása, s a csoportmunkával való feldolgozása nem a leg-szerencsésebb volt. Ugyanis tanulóim ezen az órán ismerkedtek meg az első gerinces állattal. Tehát nagyon sok új ismeretet kellett megszerezniök. Hogy mégis így dön-töttem, a következőkkel indokolnám: időben, tanítás módjában kötve voltam, tehát kompromisszumos megoldást kellett választanom úgy, hogy a nevelési és oktatási feladatoknak is eleget kellett tennem. Abból a megfontolásból indultam ki, hogy a 10–11 éves korú gyermek nagy élményanyaggal és tapasztalatokkal rendelkezik.

A tanulóknak nagyon sok megfigyelésük, tapasztalatuk van ezekről az állatokról. Ezek a megfigyelések azonban rendszertelenek, nem mindig megbízhatók, pontatlannak, nem lényegest látók. Feladatunk tehát, ezekben rendet teremteni, felhasználhatókká tenni.

Tanulóim 4. osztályban tanultak a háziállatok közül a házisertésről, lóról, szarvasmarháról. Fogalmak közül ismerték: a pata, emlős, mindenevő fogalmát.

Tanulmányi kirándulást tettek egy állami gazdaság sertéshizlaldájában. Fogalmazás órán erről egy szép fogalmazást is írtak. A bemutató tanítás, előtt egy hónappal közöltem velük, hogy a házisertést csoportmunkában dolgozzuk fel, s ezért ellátogatunk a húskombináthba, s a kiadott megfigyelési szempontok alapján beszámoltak a látottakról. Tanulóim könyveket gyűjtöttek a házisertésről, vaddisznóról. A könyvből a kiválasztást természetesen én végeztem, s ők a kijelölt anyagrészt elolvasták.

A következő könyveket használtuk fel a csoportfoglalkozás során:

Dr. Stólmór L.—Forgács F.-né—Kovács I.: Vizben, Földön, Levegőben; Az élet útja a Földön; A mi világunk.

Továbbá megfigyelési szempontokat adtam ki. (Pl. csirkevágáskor mit figyelhetsz meg?)

## *II. A csoportmunka szervezése – irányítása:*

A csoport munkáját előre megterveztem, és azt az elkészített feladatlapok alapján a csoportvezetők irányították. A feladatlapok tartalmazták a megoldandó feladatok pontos leírását és azok megvalósításának módját.

Az osztályt 5 csoportra osztottam. Egy-egy munkacsoport 6–6 tanulóból állt. A csoportvezetőket én jelöltem ki, de tagjaikat ők maguk választották szimpátia alapján. Kikötésem csupán annyi volt, hogy a csoportok vegyesek (jók, gyengék) legyenek.

A csoport munkáját a feldolgozás során annyiban differenciáltam, hogy az első csoport a háziasítás folyamatáról számolt be, a 2., 3., 4., 5. csoport a házisertés jellemző tulajdonságaival ismertetett meg bennünket. Az egész csoport közös munkájának eredményeként sikerült a feladatokat megoldani.

A csoportvezetők segítségével készítettük elő a szükséges szemléltető eszközöket, s a borítékba zárt feladatlapokat.

A 2., 3., 4., 5. csoport tálcájára a következőket helyeztük el:

- vaddisznószőr, házisertésszőr;
- sertéstáp, vaddisznótáplálék (makk, gesztenye);
- agyar, sertésről lehúzott paták;
- sertéskoponya, külön zápfog (hozzá kézinagyító);
- sorszámkártya (ez fekete kartonpapírból csigolya alakra kivágott kártya).

Az 1. csoport tálcáját még kiegészítettük applikációs anyaggal (a 6. osztályos könyvből kivágott vaddisznó kicsinyeivel), ehhez egy erdei környezetet applikáltunk a gondolatban kettéválasztott tábla egyik felébe, a tábla másik felébe egy kövér házisertést modern állal applikáltunk.

### *Közös szemléltető eszköz:*

1. Epidiaszkóp — mely azt a célt szolgálta, hogy a vászonra kivetített sertéscsontvázon kresssék meg a gerincoszlopot, s a sorszámkártyákkal jelöljék gombostű segítségével. Mire minden csoport bejelölte, kirajzolódott a gerincoszlop vonala a csoportok közös munkája alapján.

2. Házisertés-modell.
3. Macskacsontváz.
4. Eredeti sertésláb (melyet előző nap frissen vásároltam és formalinos oldatba tettem).
5. Három darab applikációs tábla (egyik az óra eleji frontális munkához, a 2. tábla az összefoglaláshoz, a 3. tábla az első csoport feladatmegoldásához kellett).
6. Visszajelentő tábla minden tanulónál.

A macskacsontvázat és a sertéslábat forgószínpadszerűen adták tovább a csoportok egymásnak.

## AZ ÓRA RÉSZLETES FELDOLGOZÁSA

### I. ÓRA ELEJI SZERVEZÉS

- |  |   |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A tanteremben a csoportmunkához szükséges munkahelyek kialakítása</li> <li>2. A csoportmunkához szükséges anyagok és eszközök biztosítása</li> </ol> | <p>A hetesek irányításával egy-egy csoportvezető végzi.</p> <p>A szertárban előkészített szemléltető anyagot a csoportvezetők a terembe viszik és az asztalokra helyezik.</p> |
|--|---|

### II. FRONTÁLIS OSZTÁLYMUNKA

Az applikációs tábla képe: A 4. osztályban tanult három háziállat képe, valamint ismert és ismeretlen fogalmak.

#### LÓ

#### SZARVASMARHA

#### HÁZISERTÉS

1. Testét szőr fedi.
2. Kis testű.
3. Patás.
4. Mindenevő.
5. Növényevő.
6. Emlős.

7. Lábai rövidek.
8. Erős orrával túrkál.
9. Gerinces.
10. Egyszerű gyomor.
11. Páros ujjú patás.
12. Gumós zápfog.

1. Az elmúlt tanévben tanulmányi kirándulást tettek egy közeli állami gazdaságban. — Mondjátok el, milyen háziállatokkal találkoztatok! (Segít a megoldásban a táblai kép.)
2. A kirándulás alkalmával ti az állatok külső tulajdonságait, valamint táplálkozásukat figyeltétek meg. Elevenítsük fel ezeket! Mit eszik a ló?

Ló, szarvasmarha, sertés.

Mivel táplálkozik a szarvasmarha?

Zab, széna stb.  
*Megállapítás:* növényeket.  
 Fű, széna stb.  
*Tehát:* növényeket eszik.  
 Kukoricát, fűvet stb.  
*Tehát:* mindent megeszik.  
 Testét szőr fedi.  
 Patájuk van.

Milyen táplálékot adnak a házisertésnek?

Sertés.  
 A tanuló „tíz kismalac” születését írta le.

3. Most jól vegyétek szemügyre a három háziállatot, s mondjátok el nekem a három állat közös tulajdonságait! Segít a táblai megoldás.
4. Melyik háziállatra illik a következő kifejezés: kis testű, — erős orrával túrkál, — lábai rövidek, — mindent megeszik
5. Azt hallottam, hogy egy érdekes élményetek is volt, s erről fogalmazást is írtatok. Ki olvasná fel nekem?



### III. AZ ÓRA FELADATÁNAK MEGHATÁROZÁSA

A beszámolóból kitűnik, hogy a kiránduláson jól figyeltetek, és sok tulajdonságát ismertették meg a házisertésnek.

A mai órán – csoportmunka keretében – bővítjük ismereteinket.

Az első csoport a háziasítás folyamatáról, a II., III., IV., V. csoport a házisertés jellemző tulajdonságaival ismerteti meg bennünket. Ügyeskedjétek, mert az órán nagy feladatot kell elvégeznetek.

A) A munkacsoportok feladatai beszámoltatási sorrendben.

a) Milyen környezetben élt a vaddisznó és mivel táplálkozott?

b) Hogyan háziasította az ember a házisertést?

c) Hogyan változott meg a háziasítás során a sertés külső tulajdonsága?

Ez a csoport az ember természetalkító tevékenységét emelte ki. Segédeszközülny szolgált az 1. sz. applikációs tábla, a már elmondottak alapján.

d) Hova jut a megrágott táplálék?

Dr. Kalmár L.—Forgács F.-né—Kovács I.:  
Vízben, Földön, Levegőben c. könyvből  
(275—277. o.-ig.)

TK. 750. 1. 2. bekezdés.

Az élet útja a Földön 81—83. o.-ig.

Vízben, Földön, Levegőben c. könyv (275. o.).

Modell alapján, tanári segítséggel adunk választ erre a kérdésre.

2. csoport.

a) Mondjátok el, mi támasztja a házisertés testét?

Tankönyv szövege, macskacsontváz, epidioszkóp segítségével kirajzolódott gerincoszlop. Kiegészítés két tanulótól — a csontsor csontjait csigolyának hívjuk —, amelyet láttam csirkeváráskor.

3. csoport.

a) Hogyan táplálja kicsinyeit?

Tankönyv szövege.  
Epidiaszkóppal kivetített szoptató anyakoca.  
Egyéni élmény.

4. csoport.

a) Mondjátok el, hány ujja van a sertésnek? Egyformák-e ezek?

b) Mi található az ujjak végén?

c) Ujjai alapján hogyan hívjuk a sertést?

Tankönyv szövege.  
Sertésláb.

Tankönyv szövege, sertésláb, pata (papucs), annak próbálgatása.

Tankönyv szövege, sertésláb, pata.

5. csoport.

a) Soroljátok fel, mivel táplálkozik a sertés?

b) Milyen külső tulajdonságai alapján következtethetsz mindenevő életmódjára?

Az első csoport beszámolója alapján elevenítette fel a tanulót.

A mi világunk c. könyv . oldalának alapján a tanuló egy anekdotát olvas fel, mely arról szól, hogy 150 évvel ezelőtt egy tudós professzort tanítványai meg akartak tréfálni, egy éjjel rátörtek, hogy megeszik, s ezért bekormozták arcukat, patákat ragasztottak, rőfögtek. A professzor sorai adnak választ a tanuló kérdéseire; „nem lehettek ragadozók, hiszen patátok van, rőfögtek, — mindenevő állatok vagytok.”

c) Vedd kezébe az állat koponyáját, mit figyelsz meg rajta?

Két tanuló a három fogtípusról beszélt.

#### IV. ÖSSZEFOGLALÁS

Olvassátok el figyelmesen az 1. számú applikációs táblán található fogalmakat! A táblán a 4. osztályban, valamint az 5. osztályban tanult fogalmakat látjátok. Ügyeskedjete!

Csak azoknak a fogalmaknak a sorszámait írjátok fel a kistáblára, amellyel a mai órán ismerkedtetek meg.

A tanulók a táblákat megfordítják, majd egy tanuló a másik applikációs táblára válogatja át a fogalmakat.

*Ellenőrzés:* A tábla visszafordításával, és a 2. sz. applikációs tábla segítségével történik.

Végül a fogalmak rövid magyarázatát kértem.

A csoportmunka eredményessége.

##### I. CSOPORT FELADATLAP

1. Figyeld meg és mondd el, hogy milyen környezetben élt a vaddisznó és mivel táplálkozott?
2. Mondd el a háziasítás folyamatát!
3. A háziasítás során hogyan változott meg külső tulajdonsága?

*Segít a munkában:*

A tankönyv 75. oldalának 1., 2. bekezdése, valamint a 74. oldal olvasmánya. Az élet útja a Földön c. könyv 81—83. oldaláig.

A tálcádon található szemléltető eszközöket az applikációs táblánál használd fel.

4. Hova jut a megrágott táplálék?

Segít a tankönyv 76. oldalának utolsó előtti bekezdése. Szemléltess az asztalodon található szemléltető eszközzel.

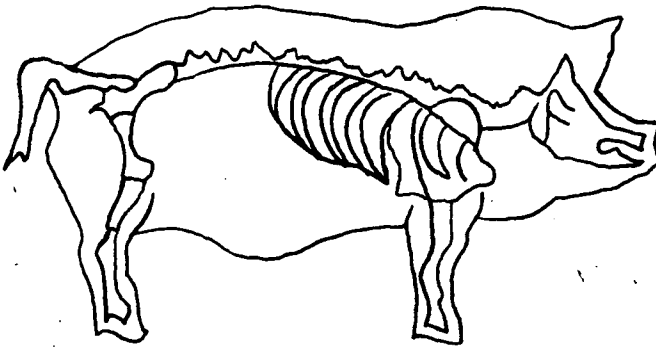
##### II. CSOPORT FELADATLAP

1. Mi támasztja a házisertés testét?

Segít a tankönyv 75. oldalának 3. bekezdése.

A feladat megoldásához használd fel az asztalodon álló csontmodellt, majd add tovább a másik csoportnak.

Ha a modellen megtalálta a gerincoszlopot, kapcsold be az epidiaszkópot, s a csoport sorszámával jelöld meg a gerincoszlopot.



Húzzuk ki a rajzon piros vonallal a gerincoszlopot.

2. Hogyan táplálja kicsinyeit?

Segít a tankönyv 75. 3. bekezdésének utolsó sorát, valamint a 2. színes képet.

Szemléltetéshez használd fel az asztalodon található képet.

Rajzolj az 1-es kép megfelelő helyére néhány emlőt.

3. Jellemezd a lábát!

Segít a tankönyv 75. oldalának utolsó bekezdése.

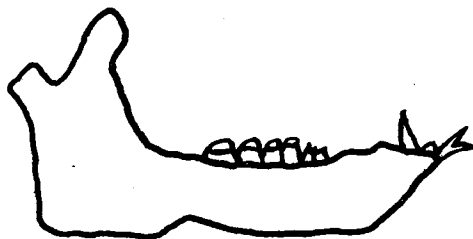
Szemléltetéshez használd fel az asztalodon található sertéslábat. Az első rajzon karikázd be az ujjakat és színezd ki pirossal a patákat.

Beszámolóban a következőkre adj választ:

1. a) Hány ujj van?  
b) Melyikre lép járás közben?  
c) Megkülönböztethető-e a két-két ujj egymástól?
2. Az ujjak végén mi található?
3. Ujjai alapján a sertés . . . . . patás.

Ha a sertéslábat megvizsgáltad, add tovább a harmadik csoportnak.

4. a) Sorold fel mivel táplálkozik a sertés, segít munkádban az első csoport feladatmegoldása. Tehát a házisertés . . . . . állat.  
b) Az elmondottakból melyik külső tulajdonságai alapján következtethetsz mindenevő életmódjára?  
c) Vedd kezedbe az állat koponyáját és a kézinyújtódat, mit figyelhetsz meg rajta? Segít a tankönyv 76. oldalának első bekezdése. Tapintsd ki nyelveddel zápfogaidat. Rajzolj gumókat ennek, és a táladon található sertészápfogra.



A sertéskoponyát ad tovább a másik csoportnak.

5. Mi segíti a táplálék megtalálásában?  
Segít a tankönyv 76. oldalának utolsó, előtti bekezdése.



SZÜCS BERTALAN  
Eger, Ho Si Minh Tanárképző Főiskola

## Csoportos és önálló tanulói tevékenységek az általános iskolai irodalomórákon

Elgondolásaim célja az, hogy miképpen lehetne a tanulókat irodalmi művek önálló elemzésére, rávezetni, illetve megtanítani. Ezek révén még jobban megszeretnénk, céltudatosabbá tenni az olvasásukat.

Már az ötödik osztály első hónapjaiban, az egyes művek tárgyalásakor önálló megoldásra adok olyan szóbeli vagy írásbeli feladatokat, amelyek a későbbi csoportos munkához előkészítőül szolgálnak. Ebben főleg a tankönyv feladataira támaszkodom. Ezek egyrészt kéznél vannak, másrészt a megoldásukat tekintve a korábbi szervezésű keretektől alig térnek el. A szükséges művészi kifejező eszközök és azok szerepének felismertetésére kiváló lehetőséget nyújt Petőfi Sándor János vitéz című műve. Mindezek után a Tájak és emberek témakörnél, különösen a tájleíró műveknél már több lehetőségünk van a csoportos munkára. A szokásos módon feldolgozzuk Petőfi Sándornak Az Alföld című költeményét; majd új módon a Kiskunság című művét. Ennek előkészítése, bemutatása, általános elemzése után közösen megtárgyaljuk az 1-3 versszakokat. Megállapítjuk, hogy a költő Pesten van, de innen is a Kiskunságra vágyik vissza, ott is azt látja gondolatban:

„Pusztá van körülöm  
Széles hosszú pusztá,  
El is látok messze...”

A költő által látott képekből kiemeljük az alábbiakat:

1. Gazdag legelők (a 4. versszak).
2. A lapály és környéke (az 5—8. versszakok).
3. Az alföldi tanyák (a 9—11. versszakok).

Közlöm a tanulóimmal, hogy az előző órákon végzetekhez hasonlóan önállóan dolgoznak, három csoportban. A költemény megfelelő versszakai többszöri olvasgatása alapján rajzolják meg maguknak gondolatban, hogyan látta az egyik, a másik képet a költő! Jelöljék meg mindazokat a kifejezéseket, módokat, amelyekkel a művész láthatóvá, élővé, tehát szemléletessé tette a tájat! Tanácsolom, hogy a megfigyeléseik eredményeit vázlatosan, rövid mondatokkal, szavakkal, esetleg rajzzal rögzítsék. Kezdetben a lényeges gondolatok kiemelése igen sok problémát okoz a tanulóknak. Hajlamosak minden legapróbb részletet összegyűjteni. Mindemellett ezt a tevékenységet a tanulók szeretik, eredményeiket magukénak tudják. További jártasságokat szereznek az önálló munkákban.

Mindezek arra készítetnek, hogy keressem az egyes osztályok tananyagából azokat a szemelvényeket, amelyek a csoportos jellegű feldolgozásra kínálkoznak. Tapasztalatom szerint azokat a műveket helyes így feldolgoznunk, amelyek egységei a tanulói szintnek megfelelő, általuk világosan felismerhető, vagy a nevelő segítségével a tanulók számára félreérthetetlenül megfogalmazható feladatokra bonthatók. (Elvileg ugyan minden anyag feldolgozható így is, de az egyformaság itt is sablonhoz vezetne, az új módszerekkel viszont éppen ezt szeretnénk kiküszöbölni.) Az a cél vezet, hogy az osztálykereteken belül minél személyesebbé tegyem az elemző munkát, annak eredményeit. Azt szorgalmazom, hogy minden tanulót aktivizáljak. Vegyenek részt önállóan és valamennyien az elemzésekben. A végzett munka eredményeiben leljék örömeiket. A hibáikból tanuljanak. Az önállóan végzett munka módszerei váljanak sajátjaikká, amelyek segítségével jártasságot, majd készségeket szerezzenek az önálló műelemzésekhez.

Hogyan tervezek tovább, ha kiválasztottam a csoportos jellegű belüli önálló munkára célravezetőnek látott művet? Megfogalmazom a tanulók önálló tevékenységéhez legcélravezetőbb feladatokat, amelyek rendszerint egy-egy, a tartalom és a forma egységében való elemzést szolgáló didaktikai kérdésből, vagy utasításból állnak. Az elemzésre kerülő mű egységei meghatározzák a csoportok számát is. A szintézis eredményei érdekében a három, legfeljebb a hat csoporttal való megoldást látom célszerűnek. A tanulói csoportokat az osztályból tetszés szerint szervezhetem. Legegyszerűbb ez a három csoportnál padoszloponként, hat feladatnál padosoronként. (Az utóbbi érdekében hasznos már a tanév elején úgy ültetni a tanulókat, hogy mindegyik padosorba kerüljenek jobb és gyengébb tanulók is.)

Ilyen munkákat bármelyik típusú órán végezhetünk, ha a feladatokat logikailag egymásra épülően állítjuk össze, úgy, hogy azok megoldását az osztály valamennyi tanulója számára biztosítjuk.

Most csupán egy új ismeretet közlő óra tervezetén keresztül szeretném végigvezetni ezt a munkafolyamatot, amelynek tanítási egysége a nyolcadik osztályban József Attila: Mondd, mit érlel... című költeménye.

Oktatási cél: Annak a tudatosítása, hogyan ábrázolja József Attila a nemzeti nyomor képeit. A költő sorsa is azonos a dolgozókéval. Csak a forradalom útján létrejött proletár utókor teremtheti meg az új, emberibb életet.

Nevelési cél: Tovább tudatosítani, hogy az irodalom a maga sajátos eszközeivel a valóságot hűen ábrázolja. Így József Attila is ezt tűzte művészi céljául, mint azt vallotta:

„... hörpintek valódi világot,  
habzó éggel a tetején.”

(József Attila: Ars poetica)

## I. ELLENŐRZÉS:

### 1. Egyéni ellenőrzés:

Az elmúlt órán József Attila: Anyám című költeményével ismerkedtünk meg.

A költő életéből tudjuk, hogy édesanyját már 1919 telén elvesztette.

— Mikor írta ezt a költeményt? (1931)

— Hány évvel később?

— Mégis, hogyan mutatta be édesanyját? (mintha most látná).

A könyv nélküli vers számonkérése.

### 2. Osztályellenőrzés:

— Főleg kiről beszél a költő ebben a versben?

Nyissátok ki a költeménynél a könyveteket!

— Hol, melyik versszakokban szól csak az édesanyjáról?

— Kikről beszél még? (a mosónőkről).

— Mit mond róluk? Idézzétek ezeket a gondolatokat kifejező sorokat!

— Miért öregszenek, halnak korán?

— Mire készítetnek bennünket a versszakok végi gondolatjelek?

— Erre kiket szólít fel külön is?

Az ötödik versszakban megmondja a mosónők gyötrelmes élete, sorsa okát is.

— Ki szeretné idézni ezeket a sorokat?

„Törékeny természet a tőke

megtörte, mindig keskenyebb lett —

gondoljátok meg proletárok —”

### 3. Előkészítés:

Az Anyám című költeményben a mosónők sorsáról vall a költő. De nemcsak édesanyjára, hanem a többi hasonló nincstelen, nélkülöző emberek életére, sorsára is gondolt. A Mondd, mit érlel... című költeményében, amellyel a mai órán ismerkedünk meg, sorra is veszi őket és mindegyikről egy képet mutat be. (Az óraszám és a cím rögzítése.)

## II. AZ ÚJ ANYAG FELDOLGOZÁSA:

A kisemberek hétköznapi életét ábrázolja ebben a műben. Figyeljétek meg, hogyan látja őket!

A vers bemutatása. A tanulói vélemények meghallgatása.

Általános elemzés:

— Kikről, milyen foglalkozású emberekről beszél? Bizonyítsátok ezt az egyes versszakok alapján!

— Milyen parasztról beszél az egyik, a másik versszakban?

— Melyik versszakban, milyen munkás életét festi?

— Az utolsó kettőben?

— Tehát milyen foglalkozású, sorsú emberekről szól az első versszakban?

(Az 1—7. pontokban felsoroltakat írásban rögzítjük.)

1. A napszámos (zsellér):

— A következőkben?

2. A kisparaszt és családja:

3. A magányos munkás:

4. A családos munkás:

5. A munkanélküli munkás:

6. A kiskereskedő:

7. A költő:

### 1. Közös elemzés:

— Hogyan látja a napszámos, a zsellér életét? Olvassuk el az első versszakot!

(A tanulói vélemények meghallgatása és az alábbi közös megállapítások szóbeli rögzítése.)

— Mire gondoltok a második verssorból? (nincs munkája).

— Ezért? (éhezik, tüpreng).

- Mit szeretne tenni? (dolgozni).
  - De? (bérlethez sem jut).
  - A sok nélkülözés és a gond már milyen hatással van rá? (a gond, a nyomor betege).
2. **Önálló elemzés:**
- A továbbiakban önállóan dolgoztok. Padsoronként vizsgáljátok a megfelelő versszakok, olvasgatása alapján, hogyan látta a költő az egyes kisemberek életét, sorsát. Úgy végezzétek a munkátokat, ahogyan az első versszakot vizsgáltuk együtt. Kiosztok mindenkinek egy-egy lapot. Mindenki írja rá a nevét. Az első padsor feladata „A kisparaszt és családja” sorsának vizsgálata. A munkalapra ezt címnek írástok fel! A második padsoré „A magányos munkás” stb.
- Padsoronként ellenőrzöm, megértették-e a feladatot. Elmondom, hogy azok megoldásáról szóban számolnak be, csoportonként. A tanulók megkezdik az önálló munkát. Azt csendben figyelemmel kísérem, ellenőrzöm. (Az ekkor szerzett tapasztalatok sokban segítik az óra további eredményesebb vezetését.) 10—15 perc után, többre nemigen jut idő, befejeztetem a csoportok munkáját, és valamennyi tanuló figyelmét biztosítva visszakérdezem az első csoport feladatát.
- Hogyan látta a költő a kisparaszt és a családja életét, sorsát?
  - Melyik versszakot vizsgáltátok? Most mindenki olvassassa el még ezt a versszakot! **Először** a feladatot végző padsor számol be, de utána mindenki tehet kiegészítést. (Tapasztalatom szerint minden csoport nagyon törekszik arra, hogy érdembeli kiegészítést ne engedjen át más csoportbelinek, azok pedig nagy aktivitással várnak ilyen lehetőségre.)
- Az egyes csoportok tanulói önkéntes jelentkezés vagy felszólítás alapján számolnak be a munkáikról. Egy-egy tanuló beszámolóját előbb a csoportbeliek, utána az osztály tanulói kiegészítik. A csoportok és az osztály közös munkája eredményeként az egyes pontokhoz az alábbiak kerülnek szóbeli rögzítésre:
2. A kisparaszt és családja: kis földje van, de nincs igaerő, munkaeszköz, veremnyi a gondja, nyomorog.
  3. A magányos munkás: nincs életkedve, hitele, otthona, sorsa árva, reménytelen.
  4. A családos munkás: szegény, „veszekszenek, kié a torzsa”, a békétlenség megöl ideget, szépséget, örökös gond „motosz”.
  5. A munkanélküli munkás: nincs munkája, hiába „ögyeleg”, bármit tesz, „lebukik”.
  6. A kiskereskedő: „hozomra” mér, fukarkodik, csal, mégsem boldogul.
  7. A költő: „fél”, mert üldözik, nyomorog, „lohol” filléres munkáért, megalázott, nincs becsülete.

### III. ÖSSZEFOGLALÁS: (osztályfoglalkozással)

Soroljátok fel, milyen foglalkozású kisemberekről beszél a költő ebben a versében!

- Valamennyi képben ábrázoltak kiket képviselnek?
- Tehát a bemutatottakat minek neveznék? (típusok).
- Melyik típus hasonlít egymáshoz? (a zsellér és a kisparaszt, a munkások).
- Először milyen foglalkozású emberekre ismerünk? (parasztokra)
- Azután? (munkásokra),
- A továbbiakban? (a kiskereskedőre, majd a költőre, a kultúra, a szellem emberére).
- Miben különböznek? (a foglalkozásban),
- Miben egyeznek meg? (Mindenki életé, sorsa rossz, éheznek, nyomorognak, megalázottak, reménytelenek.)
- Ezért? (békétlenek!)
- Most vizsgáljuk a címet!
- Kitől kérdez a költő?
- Mindegyik versszak így kezdődik.
- Hogy nevezzük a megismétlődő sorokat? (refrén),
- Főleg kiktől kérdez?
- A társadalom felelőseitől.
- Tartalmuk szerint milyenek az egyes versszakok mondatai? (kérdő mondatok),
- Választ mégsem ad a költő.
- Miért? (Benn van az egyértelmű válasz.),
- A felsorolt emberek sorsa mit érlel?
- Válasz: Írásban rögzítjük az 1—7. pontokra vonatkozóan: sorsa proletárforradalmat érlel.
- Ezt külön is mivel érzékelteti a költő?
- (Az utolsó versszak végén?!)
- A verset újraolvassuk, vagy hanglemezzel meghallgatjuk.

Házi feladat:

a vers többszöri olvasgatása.

A költemény 1—3. versszakának megtanulása.

Összegyűjtöm a munkalapokat. Ezek mindegyikét megvizsgálom, az arra érdemeseket jelessel jutalmazom. Ennek az értékelésnek a rendszeressége további aktivitásra, felelősségre serkenti a tanulókat, még eredményesebb elgondolásokra a nevelőt.

A Kiskunság és a Mondd, mit érlel... című költemények jó lehetőséget adnak arra, hogy a csoportok munkáit a bevezető gondolatok közös elemzésével is segítsük. De a szükséges jártassággal az általános elemzés után kijelölt feladatokat is eredményesen megoldják a tanulók.

Így jelölöm ki pl. Móricz Zsigmond: Hét krajcár novellájából az alábbi feladatokat:

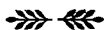
1. Hogyan és honnan kerül elő a hét krajcár?
2. Mit tudunk meg a cselekmény során az anyáról?
3. Milyenek ismerjük meg a család otthonát, környezetét? Miért tartja fontosnak ennek bemutatását az író?

Vagy Radnóti Miklós: Nem tudhatom című költeménye feldolgozásánál a következő kérdéseket:

1. Hogyan látja a hon tájait az idegen? Miért?
2. Hogyan látja ugyanezt a tájat a költő? Mikre gondol? Mit érez?
3. Miért tekinti, érzi szülőhazájának a költő „e lángoktól ölelt kis ország”-ot?

A hasonló feladatokat azért is szerencsésekknek látom, mert azok eredményes megoldásához csak úgy juthatnak el a tanulók, ha valamennyien többször is elolvás-gatják az egész művet.

Az elért eredmények mérésére érdemes a nyolcadik osztályban előkészítés után, végül anélkül is feldolgoztatnunk egy, két művet. Nagy kedvvel vállalnak a tanulók – hozzáértésük bizonyítására – házi feladatként is önálló feldolgozásra egy-egy nekik tetsző művét.



*Varga Tamás: Játsszunk matematikát!*

I. Folyamatábrák, lyukkártyák, valószínűség.

A könyvben nincs egyetlen képlet sem, — nincs rá szükség. Van azonban sok-sok játék, kérdés, rajz, kísérlet. Ezek segítségével ismerkedhet meg az olvasó, hogyan készül a számítógép programja, mire használhatók a lyukkártyák, milyen a kettes számrendszer, amit a számítógépek használnak, és miben áll a valószínűségszámítás.

Mit javasol a szerző, Varga Tamás olvasóinak:

Lapozzátok végig a könyvet! Ahol valami érdekes rajzot láttok, nézegetsetek!

— Valóban van mit nézegetniök az olvasóknak.

— Ahol üres helyet hagytunk ki, próbáljátok kitölteni: írjatok vagy rajzoljatok oda ceruzával, hogy ki lehessen rajzolni — hátha később rájöttök, hogy másképp kellene. A mellékelt figurákat vágjátok ki, és őrizzétek dobozban. Ezekkel sok játékot lehet játszani.

Van a könyvben sok olyan találós kérdés, amin egy kicsit töritek a fejeteket, aztán ha rájöttetek a megoldásra, tovább már nem lesz

érdekes. De találtok benne olyan játékokat is, amiket sokszor, sokféleképpen játszhattok.

Bizonyára, az előbbieik alapján is, nagy érdeklődéssel forgatják Varga Tamás könyvét a 10—14 éves olvasók, de haszonnal forgatják tanítók, tanárok és szülők is.

Társszerzők: Halmos Istvánné és C. Neményi Eszter.

Illusztrálta: Döbrentey Ildikó.

Móra Könyvkiadó, Budapest, 1972.

*Lipták Gábor: Amiről a kövek beszélnek*

A szerző új kötetében tizenkét történelmi tárgyú gyakran mondai eredetű elbeszélés található Soprontól Sárospatakiig, Zsámbéktól Siklósig.

Az izgalmas és romantikus történetek egyszer a zsámbéki török kúthoz és Árpád-kori templomhoz, máskor az alsóörsi ház turbán alakú kéményéhez, kenesei barlanglakásokhoz vagy jáki pogánykori oszlophoz fűződnek.

A kötetet Szántó Piroska művészi rajzai illusztrálják.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1972.)

## A kincskereső 1972-es évfolyamáról



A felnövekvő gyermek-nemzedéknek a Dör-mögő Dömötör, a Kisdobos és a Pajtás mellett, vagy ezeken kívül nincs irodalmi lapjuk, folyóiratuk. Pedig — a felszabadulás előtt működött és a szocialista országokban jelenleg is működő — irodalmi gyermeklapok sikere azt igazolja, hogy nagy szükség van éppen a 10—14 éves korú gyermekek számára olyan irodalmi olvasmányt kézbeadni, amely jól kiegészíti az iskolai oktatást, s a könyveken kívül olvasóvá nevelésüket segíti elő.

Ezért fogadta szakmai körökben osztatlan elismerés a Kincskereső című irodalmi lapot, amely — egyelőre kísérletképpen — ezt a hiányt hivatott pótolni. A szegedi Tanárképző Főiskola gondozásában — és több illetékes szerv támogatásával — megjelenő Kincskereső 1973-ban lép harmadik évfolyamába.

Nem tanulság nélkül való tehát megvizsgálunk az 1972-ben megjelent hét szám alapján, mit is eredményezett az a kísérlet, amit a lap szerkesztői tulajdonképpen a két évfolyam során végeztek. Hírünk van arról, hogy 1974-től a Kincskereső — magas példányszámban, terjesztéssel végre az utcára is kikerül.

Aki kézbevette a lap első évfolyamának pél-

dányait, annak szembeütő változás a lap külső megjelenése. 1972-ben szebb, vonzóbb borítóval jelent meg a folyóirat. Szabados Árpád grafikusművész kísérő rajzai a játékos, részletező, finomvonalú tussrajzok nem egyszerű naturalista illusztrációk. Ezek a modern, fantáziadús rajzok — éppen a korosztály sajátosságai miatt — igen vonzóvá teszik a lapot. Jó ötlet volt a borítóra kiemelni a szám egy-egy „vezető” motívumát, rajzát.

A Szegedi Nyomda dicséretére válik, hogy sajtóhibát alig találunk a gyermek-olvasóknak készülő lapban, s jó betűtípusokkal szedik a folyóiratot. Megjegyzés csak ahhoz kívánczik, hogy néhol nem elég következetes a névalírás az oldalakon, s ez esetleg zavart okozhat a művek azonosításában.

Eleve kitűzött célja volt a lap szerkesztőinek az általános iskolai tananyagot rugalmasan kiegészítő ismeretközlés, bemutatás. Ezt a feladatot igen jól látta el a folyóirat.

Öt jól elkülönített rovata közül az első a *szépirodalmi* rovat. Versek, kisnovellák, mon-dák, írói vallomások sorakoznak a lapban. A lap e része különösen szerzőkben igen változatos. 1972-ben mintegy 50 író alkotását közölték. Egy kicsit a bőség zavara is ez, mert hiszen a művel szereplő alkotóknak csak mintegy a felét tudta a lap a lexikon-rovatban részletesebben bemutatni. A kérdés itt úgy merül föl: a kevesebb nem több lett volna-e? Nem jobb-e az a módszer, ha egy-egy alkotót több művel mutatunk be, s így több alkotás köti az olvasók figyelmét egy-egy alkotó nevéhez.

A szépirodalmi anyag egyébként kiegyensúlyozott arányú, változatos. Nem pontos statisztika szerint 1972-ben 12 élő magyar költő versét, ugyanennyi prózaíró alkotását közölte a Kincskereső. A klasszikus irodalomból ugyancsak 12 szerző szerepel az évfolyamban Janus Pannoniustól Tamási Áronig. — Hasonló az arány a külföldi szerzők tekintetében is. A külföldi közlésbe belcérntjük a szomszéd országokban élő, alkotó magyar írókat is —, s ezzel tulajdonképpen üttörő szerepre vállalkozott a Kincskereső, mert ezekről az alkotókról ifjúságunk — a könyveket most leszámítva — itt kap először információt, élményt.

Az egyéb világirodalmi közlések — egy évfolyamon belül — még kissé az esetlegesség jegyeit viselik magukon (a holland verseken, M. Pagnol művein kívül is elképzelhető kézenfekvőbb, fontosabb világirodalmi alkotások, alkotók szerepeltetése).



Csakúgy, mint az ország egyéb orgánumai, a Kincskereső is értő módon, alkotásokkal emlékezett meg az 1972-es esztendő kiemelkedő kulturális évfordulóiról, a Janus Pannoniuséről, a Dózsaéről. S e sorok írásakor már készülöben van a Kincskereső Petőfi-különszáma is.

A lap többi rovata is felzárkózik színvonalban a szépirodalmi közlések mellé. Az *Édes anyanyelvünk* játékos rejtvényei, ismeretterjesztő cikkei (különösen e műfaj nagy szakértője, Vargha Balázs közleményei alapján), igen hasznosak, s a korosztály számára élvezetesekek, érthetőek.

A *Testvérműzsák* c. rovat egyes írásai már több gondot okoznak. A szerkesztés célja igen helyes és világos: az irodalom mellett a gyermekeknek szóló ismeretterjesztés — nem tankönyvízü- és módszerű anyagát — is közölnie kell a lapnak. Igyekeztek tehát a lap olvasóit megismertetni egyes kiemelkedő képzőművészekkel (pl. Derkovits Gyula, Borsos Miklós stb.), s helyet kaptak más művészeti ágakat (grafika, kerámia stb.) bemutató írások is. Itt azonban igen sok a buktató. Csak találomra néhány idézet:

„Vivaldi ecsetfutamokká változott zenéjének lehetünk élvezői” — olvashatjuk egy helyen, majd másutt ilyen kifejezések sorozatát: szituáció, inspiráció, kubizmus, szecesszió, folklór, expresszionizmus, nonfiguratív stb. — Ezek a fogalmak külön értelmező cikkeket érdemelnének, de a szövegbe ágyazva úgyszólván magyarázatlanul maradván nem töltenek be hasznos szerepet.

Nem sok az ilyen példa, de fel kell rájuk figyelnünk a jövőben.

A *Kislexikon* c. rovat hasznos adatokat tartalmaz az egyes alkotókról, olyanokról, akiknek nevével, művével feltehetően először talál-

koznak a gyerekek. Itt is vigyáznunk kell azonban arra, hogy a közhelyes, információt alig hordozó, vagy éppen felesleges információt tartalmazó közlemény ne kerüljön a lapba. (Példaként említjük, hogy az adott korú olvasónak aligha érdekes, hogy X írónak melyik könyvkiadónál jelentek meg művei.)

A *Könyvek között* c. rovat könyvismertetéseket, kisrecenziókat tartalmaz. A gond itt megint az, hogy ezek a recenziók nem a tanárnak, szülőnek szólnak, (ők más információból kell, hogy értesüljenek a megjelenő könyvekről), hanem a gyermekolvasónak. Ez a műfaj — ti. a gyermekeknek szóló könyvkritika, könyvismertetés — nálunk alig művelt ága az irodalomnak, így normáit éppen itt a Kincskeresőben lehetne kidolgozni. S nagyon meg kell fontolni, hogy valóban az év legjobb — e korosztálynak szánt — könyve kapjon a lapban méltatást. Nyilván véletlenül került e rovatba egy Kozmosz-könyv (tehát idősebb korosztálynak szóló mű) ismertetése is.

S éppen a gyerekek számára kellene elkerülnünk a „felnőtt kritikairás” közhelyeit, üres kifejezéseit.

A hét folyóiratszámában 10 könyv ismertetése található, s ez — figyelembe véve a már említett gondokat — nem kevés, s változatlanul fenn kell tartani e rovat további működését.

Még sok apró — bírálható — részletet idézhetnénk az 1972-es mintegy kétszázötven oldalnyi gazdag anyagból. A folyóiratnak még egy esztendeje van, hogy további „kísérletével” átadja a helyét egy nagyobb példányszámú orgánumnak. Jó lenne, — ha éppen a Módszertani Közlemények hasábjain — segítő megjegyzéseiket elmondanák a lapot ismerő, olvasó pedagógusok, szülők is, hogy a szerkesztés újabb segítségét kapjon további munkájához.



Zukovits Imre:

## AZ AKTIVITÁS SERKENTŐ TÉNYEZŐI AZ OKTATÁSBAN

Közismert, hogy az ember nem kapja ajándékba azokat az értékeket, amelyekre az élete folyamán szüksége van; — csak azáltal szerzi meg az igazán emberi sajátosságokat, hogy mint társadalmi lény az élete folyamán elsajátítja ezeket az eredményeket. Az eredmények elsajátításában (ismeretszerzés) az oktatásnak van elsősorban szerepe. Az oktatás azonban bipoláris folyamat, amelynek egyik pólusán az oktató, másik pólusán az oktatandó személy áll. Az oktató a tudatos és az aktív személyiség, az oktatandó pedig az, aki fokozatosan válik — az oktató segítségével — egyre tudatosabbá és aktívabbá.

Zukovits Imre könyvéből világosan kitűnik, hogy a fentiek figyelembevételével tárgyalja azokat a sarkalatos követelményeket, amelyek

a tanárképzésben az alapelvek kapcsán érvényesítendőek. Nevezetesen:

- az aktivitás elvének, az oktatás tartalmának és a társadalom szükségleteinek, az étellel, a gyakorlattal, a jövő távlataival való egybeesését;
- az osztályfoglalkoztatás hagyományos rendjén kívül a tanulók sokoldalú foglalkoztatásának különféle formáinak kialakítását s főleg az önálló munka arányainak növelését;
- a csoportmunka és az egyéni munka arányai kimunkálásának követelményét;
- olyan eljárások arányainak a növelését, amelyek a tanulók tényleges cselekvését, öntevékenységet követelik meg.

A fejlődés során a tanuló egyre önállóbban végzi tanulmányi munkáját, *tudatossága és aktivitása egyre nő*, mind magasabb szintűvé válik; a tanár irányítása ehhez mérten fokozatosan háttérbe szorul, illetve jellegében megváltozik.

Igy az oktatási módszerek szűk köréből kilépve s az aktivitás problémáját kiszélesítve az oktatás tartalmának, szervezeti formáinak, munkavégzési módjainak, a módszerek korszerűbbé tételének következetes munkájával elérhetjük, hogy a tudatos aktivitás a társadalom egyéneinek állandó munkára serkentő jellemvonásává, személyiségjegyévé váljék. (Nevelélmélet. Tankönyv tanárképző főiskolák számára.)

Ezek a sűrített gondolatok válnak világossá és érthetővé a tanárjelöltek és a gyakorló pedagógusok számára *Az aktivitással kapcsolatos általános kérdések* című fejezetből és annak négy alfejezetéből, amelyek a következők:

1. Az aktivitás és a fejlődés
2. Az aktivitás motiváló tényezői
3. Az aktivitás fogalma
4. Az aktivitás és az iskolai oktatómunka

*Az aktivitás serkentő tényezői* című fejezetben a játékoság 4 alfejezetben; a tanulókisérletek 6 alfejezetben; a szemléletesség 3 alfejezetben; az életközelség; a tanulók kérdései; az érzelmi motiváció és az aktivitás részletes és alapos elemzése kap helyet.

*A tanulói aktivitás lehetőségei az új anyag elsajátításában* című fejezet is gazdag tartalmú. Szerző nyomatékosan figyelmeztet, bár a tapasztalat azt mutatja, hogy „a tanulói aktivitás megvalósítását erőteljesen befolyásolja a tanítási óra felépítése, szerkezeti tagoltsága, az időbeosztás stb. is, mégis valamely didaktikai feladat megoldásával kapcsolatos tanulói aktivitás tevékenységi fajtája és színvonala a tanítási óra összes didaktikai feladatának feldolgozási módjától és szintjétől függ. E fejezetben kimerítő részletességgel tárgyalja

- a tanítási órák tervezését;
- az előző ismeretek didaktikai szerepét, a célkitűzést;
- a konkrét tényekkel való megismertetést;
- a tanulói közreműködés módjait;
- az elemzést és végül
- az aktivitás lehetőségeit az általánosításban.

Régi felismerés már az oktatásnak és a nevelésnek az céltel való kapcsolatának a szükségessége. Előző reformterveink is hangsúlyozták az céltel való kapcsolat fontosságát. Az MSZMP Központi Bizottságának *Az állami oktatásról szóló határozata* megszabja oktatásügyünk továbbfejlesztését s egyenesen köteletségünké teszi életünkkel való sokoldalú kapcsolat megteremtését. Acél György az Országos Köznevelési Tanácskozáson mondotta: „Az t tarthatjuk művelt embernek, aki megfelelő színvonalú ismeretek birtokában fogékony; szüntelenül és aktívan érdeklődik az emberi kul-

túra iránt; akinek tudása-világglátása egységes egészet alkot; aki eligazodik a világban és társadalmunk fejlődésében, tudja helyét a szocialista társadalom kisebb és nagyobb közösségi rendszereiben; aki tudását a közösség érdekében akarja és tudja felhasználni.”

Ezen gondolatok szolgálatába állítja szerző a IV. fejezetet, melynek címe: *Az aktivitás lehetőségei a gyakorlásban, az ellenőrzésben és az értékelésben*. Ennek 2 alfejezetében főleg a gyakorló órák jelentőségével, a számonkérésével, az ellenőrzés és az értékelés elemzési lehetőségeinek részletes ismertetésével kíván segítséget adni a pedagógusoknak.

A következő fejezet *A programozott oktatás és az aktivitás* is igen gazdag. Alfejezetei a következők:

1. A programozott oktatás néhány pszichológiai kérdése. A programozott oktatás és a tanulás motiváltsága.
2. A képességek fejlesztésének lehetőségei a programozott oktatásban
3. Oktató-programok készítése algoritmussal
4. Az algoritmus folyamatok leírásának módszerei
5. A lineáris és a kevert programok készítésére felhasználható algoritmusok
6. A programozás irányzatai és a továbbfejlődés lehetőségei
7. A programozott oktatással kapcsolatos tapasztalataink.

Szerző könyvében az aktivitásra nevelő módszerek sokaságát ismerteti, hiszen mondanivalóját 5 főfejezetben 24 alfejezetben és még 14 alcímbe tárja a tanulni kívánó pedagógusok elé. Elméleti fejtegetéseinek értékét abban is látom, hogy az elméleti fejtegetéseket gyakorlatilag is igazolja. Óra-részletek leírásával, ismertetésével, tanítási tervszettel, óra felépítéssel, elemzéssel, feladatlapokkal és ellenőrző lapok gyakorlati alkalmazásával ismerteti meg olvasóit.

Kétségtelen azonban, hogy „megváltó” módszer, csalhatatlan recept nincs, az a törekvés, mely a tanulói aktivitást mint céltudatos, sokoldalú, intenzív, önkifejlesztésre irányuló, produktív és egyre inkább önálló tanulói tevékenységet értelmezi, eligazodást jelenthet a pedagógusnak. Szerző hangsúlyozza: „...további gondos munkával és együttműködéssel, a tapasztalatok állandó és folyamatos kicserélésével érhetjük el, hogy az egész iskolai oktató-nevelő munkára jellemző lesz a tanulók aktív tevékenysége.”

A könyv azzal a céllal készült, hogy segítsen a pedagógusoknak. E segítség azonban csak akkor valósulhat meg, csak akkor válhat valósággá, ha a pedagógusok ezt a segítséget igénybe veszik. Értékes, hasznosítható könyvet gyarapodott a pedagógiai szakirodalom.

Dr. Waldmann József

## Megjelent

a Módszertani Közlemények könyvtárának legújabb kötete:

### Petőfi az iskolában

A tíz ív terjedelmű kötet megrendelhető:

Tanárképző Főiskola Módszertani Közlemények  
6701. Szeged, Április 4 útja 6. Pf. 396.

---

### Előfizetőinkhez!

A Módszertani Közlemények kiadóhivatala kéri előfizetőinket,  
hogy az 1973. évi előfizetési díjat, 40 Ft-ot a kiküldött átutalási  
postautalványon befizetni szíveskedjenek.

Az előfizetési díjat rózsaszínű postautalványon is  
be lehet fizetni a

„Módszertani Közlemények”

393—280. számú csekkszámára.

Postai irányítószámunk:

Tanárképző Főiskola

6701. Szeged, Április 4 útja 6. Pf. 396.

---

A Módszertani Közlemények könyvtárának  
alábbi kötetei még kaphatók:

Óraleírások és elemzések 313 oldal 8,—Ft

Hazaszeretetre nevelés 141 oldal 6,—Ft

A Módszertani Közlemények kiadóhivatala megkeresésre át-  
utalási postautalványt küld a megrendeléshez.

A lap előfizetési díja egy évre 40,— Ft. Előfizetés: a Tanárképző Főiskola Szakszervezeti  
Bizottsága, Szeged, „Módszertani Közlemények” 393—280 számú csekkszámára.

A lap évente ötször jelenik meg.

## A TIT Pedagógiai nyári egyetem programtervezete:

1973. július 15 — július 26.

### Szociológia, szociálpszichológia és neveléstudomány

#### *Főbb témakörök:*

1. Gyermek- és ifjúsági közösségek empirikus vizsgálata a nevelélméleti kutatásban.
2. A szociometriai módszerek és alkalmazásuk lehetőségei az iskolai közösségi nevelésben.
3. A tanulmányi és nevelési eredmények nevelésszociológiai vizsgálata.
4. Az iskola- és pályaválasztás segítéséhez szükséges nevelésszociológiai és szociálpszichológiai vizsgálatok.
5. A szociológiai adatfelvétel és adatfeldolgozás módszerei.

## A TIT Művelődéstudományi nyári egyetem programtervezete:

1973. július 22 — augusztus 1.

### Andragógia és demokrácia

#### *Főbb témakörök:*

1. Művelődéspolitikai és művelődéstudományi megalapozás
2. Történeti és rendszertani kérdések
3. Andragógia és pszichológia
4. A felnőttoktatás szociológiai, oktatásgazdaságtani, szervezéstudományi problémái
5. A felnőttoktatás ágazatai

Jelentkezés: Tudományos Ismeretterjesztő Társulat  
Szeged, Kárász u. 11.